



Tahcin Mohammed
Iqbal Ismail

Contributo das TIC para o desenvolvimento da produção escrita.

Relatório do Projeto de Investigação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1.º ciclo do Ensino Básico

Setúbal, novembro de 2018



Tahcin Mohammed
Iqbal Ismail

**Contributo das TIC para o
desenvolvimento da produção
escrita.**

Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

2017/2018

Unidade Curricular: Estágio IV

Orientadora: Professora Doutora Maria do Rosário Rodrigues

"Uma sociedade em transformação exige uma escola que não seja apenas o reflexo dessas transformações, mas seja, em grande medida, o agente impulsionador dessas mesmas transformações." Moreira (2000)

Agradecimentos

Chegou a tão desejada fase final do curso e não posso de deixar de agradecer primeiramente à minha família que me apoiou sempre nesta longa jornada. Em todos os bons momentos, mas acima de tudo em momentos de stress, em momentos que tive vontade de desistir, incentivando-me a erguer a cabeça e seguir em frente, elucidando-me que a vida, como sempre, é feita de vários obstáculos, pois se assim não o fosse não teria a sua graça.

Para além do suporte da família de sangue também tenho de agradecer à nova família que ganhei com esta aventura toda. Uma família de afeição que apesar de ser menos numerosa, não deixa de ter o seu peso. Esta que também me incentivou e que me apoiou para que terminasse o curso, este projeto e que me ajudou a refletir e a ver as várias situações em diferentes prismas: Cristina, Sara, Vanessa e principalmente à Telma que até hoje apesar de não estarmos sempre em consonância e de acordo com as mesmas ideias preservamos uma amizade que está acima de qualquer diferença que nos separa.

Por fim, agradeço à minha orientadora, Maria do Rosário Rodrigues, que esteve sempre pronta a ajudar, desde o primeiro momento, sem pressões, respeitando o meu tempo e o meu espaço, mas deixando sempre bem claro que estaria sempre pronta e presente quando assim precisasse.

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido em contexto de estágio, em 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente numa turma de 3.º ano do Ensino Básico.

O grande objetivo deste projeto passava por encontrar estratégias e atividades para que as crianças pudessem utilizar as TIC, para promover as suas aprendizagens, na área do português, mais especificamente, nas várias fases da produção escrita: planificação, textualização e revisão de texto.

A implementação deste projeto consistiu em apresentar um inquérito por questionário à turma, para perceber se as crianças tinham acesso às tecnologias, se tinham noção do que poderia ser um site/blog e se alguma vez teriam utilizado o processador de texto. Após esta primeira análise, foram planificadas atividades de forma que as crianças conhecessem vários tipos de texto como o descritivo, narrativo, expositivo e que conhecessem as suas diferentes características, criando novos textos no processador de texto e explorando também esta ferramenta.

No final deste projeto apercebi-me que a utilização do computador funciona como um motor de aprendizagem e uma forma de motivação para que as atividades sejam realizadas com entusiasmo.

Palavras-chave: 1.º CEB, aprendizagem da escrita, tecnologias de informação e comunicação, computador, processador de texto

Abstract

The present study was developed in the context of an internship, in the Primary section of Educação Básica, more precisely in a 3rd year class of Primary Level.

The main goal of this project was to find strategies and activities so that children could use ICT to promote their learning in Portuguese, specifically in the various phases of written production: planning, texturing and proofreading.

The implementation of this project consisted in first presenting a questionnaire to the class to check whether the children had or no access to the use of computer, whether they had an idea of what a site/blog could be and whether they had ever used a word processing program. After this first analysis, all activities were planned in such a way that the children got to know several types of text such as descriptive, narrative, expositive and that they found out about their different characteristics, creating new texts in the word processing program and also exploring this tool.

At the end of this project I realized that using the computer works as a learning engine and a form of motivation for the activities to be carried out with enthusiasm.

Keywords: primary school, writing, information and communication technologies, computer, word processing program, word processing program.

Índice

Introdução	9
Capítulo I- Quadro teórico de referência	14
1.1. As TIC no contexto educativo	14
1.1.1. Processador de texto como meio de aprendizagem	17
1.1.2. Infoexclusão	18
1.2. A língua portuguesa no 1.º CEB	20
1.2.1. A Escrita	21
1.3. A Língua portuguesa e as TIC	26
1.4. Princípios organizadores	28
Capítulo II- Enquadramento Metodológico	29
2.1. Contexto	30
2.1.1. Caracterização da instituição	30
2.1.2. Caracterização da turma	31
2.1.3. Implicação dos participantes	32
2.2. Metodologia de investigação	33
2.3. Dispositivos e procedimentos de recolha e análise de informação	35
2.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados/informação	35
2.3.2. Técnicas de tratamento e análise documental	39
Capítulo III- Organização, apresentação e análise da intervenção	40
3.1. Organização da intervenção	40
3.2. Implementação da intervenção	43
3.3. Análise da intervenção	48
a. Atividade 1 – Reescrita dos textos biográficos	49
b. Atividade 2 – Texto Descritivo: Selva nas teclas	52
c. Atividade 3 – Texto Narrativo: Estória nas cartas	60
d. Atividade 4 – Texto Expositivo: Trabalho de projeto “Animais em vias de extinção” apresentação em PowerPoint	70
Capítulo IV- Balanço final	83
Referências bibliográficas	87
Apêndices	91
Apêndice 1- Inquérito por questionário diagnóstico	92
Apêndice 2 - Exemplar inquérito por questionário pós atividade	93
Apêndice 3 – Guião texto descritivo	94
Apêndice 4 – Guião texto narrativo	95
Apêndice 5 – Guião orientador – trabalho de projeto	97

Índice de tabelas

Tabela 1 – Principais projetos, programas iniciativas educativas tecnológicas em Portugal (1985-2011) <i>in Políticas tecnológicas em Portugal: do projeto Minerva à iniciativa e-Escolinha</i>	19
Tabela 2 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados	36
Tabela 3 – Organização da intervenção	43

Índice de figuras

Figura 1 – Análise dos comportamentos do professor face à produção escrita	24
Figura 2 – Organização do trabalho no guião – Par Di e Mo	56
Figura 3 – Organização do trabalho no guião – Par Fa e Mu	57
Figura 4 – Produção escrita par Ar e Pe	58
Figura 5 – Guião “Sobre a imagem” par Ma e Ca	59
Figura 6 – Escolha da personagem	62
Figura 7 – Exemplo de 3 cartas	62
Figura 8 – Guião página 1 par Di e Mo	64
Figura 9 – Guião página 1 par Al e Ca	66
Figura 10 – Guião revisão do trabalho par Jo e Od	70
Figura 11 – Tomada de decisões através da roleta <i>Random Name Picker</i>	72
Figura 12 – Exemplo caso a roleta parasse na opção: apresentação no computador	73
Figura 13 – Sugestão da estrutura das apresentações	75
Figura 14 – Grupos a construírem as apresentações	79
Figura 15 – Apresentações em formato digital	79
Figura 16 – Apresentações em papel	80
Figura 17 – Página inicial do blog	82
Figura 18 – Exemplo de uma das atividades no blog	83

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Conhecimento geral sobre TIC	44
Gráfico 2 – Gosto pelas tecnologias	45
Gráfico 3 – Hábitos de utilização das TIC	46
Gráfico 4 – Acesso ao computador	47
Gráfico 5 – Conhecimento sobre site	47
Gráfico 6 – Conhecimento sobre blog	48

Introdução

No âmbito da unidade curricular Seminário de Investigação sobre Práticas Pedagógicas (SIPP) é proposto às estudantes de mestrado que realizem um projeto de investigação que deverá ser posto em prática no estágio. Eu decidi optar por algo relacionado com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e para tal, o objetivo do meu estudo será compreender de forma mais aprofunda o contributo das TIC para o desenvolvimento da produção escrita.

A escolha deste tema assenta em dois aspetos: primeiro porque sou *gagdet holic* tendo alguma facilidade em trabalhar com as diferentes ferramentas das TIC. O que acontece é que apesar de comprar dez agendas, enfeitar os cadernos para organizar-me (isto tudo por causa do consumismo do regresso às aulas) nunca os utilizo porque acho mais prático o *smartphone* ou o computador, sendo que ambos estão sempre comigo. Além disso, estou rodeada de crianças e adolescentes e todas as novidades chegam-me facilmente e familiarizo-me rapidamente com estas.

Outro aspeto que me leva a escolher as TIC é o facto de pensar que devem ser mais utilizadas na escola. Pode parecer “*cliché*”, mas é a realidade. Isto porque vejo em casa, com os meus sobrinhos, que estes deliram quando têm a oportunidade de estar com os seus *tablets* e poderem jogar e criar novas coisas. E acredito que não sejam as únicas crianças a agirem desta forma. É certo que nem tudo é perfeito, o acesso à internet tem as suas desvantagens, mas também terá muitas vantagens. Num prato da balança qual pesará mais? Não sei, tudo depende do orientador, pais, professores... o certo é que com estas ferramentas podemos criar, podemos inventar, reinventar, descobrir e aprender!

No entanto, apesar deste tema já ser bastante abordado, não se verifica, nas escolas, uma evolução significativa de utilização das TIC. Para tal, pretendo com este projeto criar um conjunto de estratégias e atividades que contribuam para que as crianças possam utilizar as TIC para promover as suas aprendizagens.

A realidade das escolas é muito diversa e se por um lado, nem todas as escolas estão equipadas devidamente para que as crianças possam explorar estas ferramentas, por outro há escolas que não carecem deste tipo de instrumentos. No entanto, construí a perceção de que são poucos os professores que demonstram interesse em planificar atividades com TIC que possam contribuir para a aprendizagem das crianças. Foi o que aconteceu na turma do 1.º ano do EB onde estive a estagiar. Verifiquei que a sala tem

um computador, com internet, ao dispor das crianças (o que é um passo de gigante para se criar um conjunto de atividades), mas que as crianças não eram incentivadas a utilizar este recurso. Para Freitas (1992), o computador coloca o centro do processo de ensino aprendizagem no aluno, favorecendo a sua autonomia e simultaneamente enriquecendo o ambiente onde a mesma se desenvolve. Para além disso, a utilização do computador permite que professores e alunos possam utilizar poderosos recursos bem como promover a produção de materiais, mais estimulantes para os alunos e que permitam sair das atividades mais convencionais.

A escola, onde estagiei, ainda possui um leque vasto de computadores portáteis Magalhães que podem ser utilizados sempre que necessário. Contudo, a professora cooperante não tem por hábito utilizar estes recursos, a razão concreta desconheço, mas construi a ideia de que não os considera uma mais-valia para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Segundo Delors (1996) “o papel das novas tecnologias não diminui em nada o papel dos professores, mas modifica-o profundamente e constitui para eles uma oportunidade que devem aproveitar”. Pretto (2001) acrescenta ainda, que as TIC não serão instrumentos para auxiliar o professor, mas sim elementos que precisam de estar presentes no quotidiano da escola para, em conjunto com professores, introduzir novos elementos estimuladores da criatividade, de ensinar e de aprender.

Apesar desta opinião da professora cooperante, ao longo do estágio a minha colega e eu fomos colmatando esta situação utilizando o computador disponível na sala para várias atividades, incluindo pesquisas, visualização de vídeos ou manuais digitais. Esta utilização despertou algum interesse nas crianças, para utilizarem esta ferramenta como apoio à sua aprendizagem e contribuiu para desconstruir a ideia que os computadores, apesar de serem objetos aliciantes, são difíceis de utilizar e que devem ser úteis apenas para a professora. O uso das TIC na sala de aula deverá ser consciente, não descuidando a sua utilização, mas por outro lado não as utilizando sem objetivos claros, sem um sentido prático e pedagógico, com uma finalidade previamente definida (Esteves, 2012, p.21). Coscarelli (1998) ainda defende que o recurso às tecnologias estimula os estudantes a desenvolverem habilidades intelectuais além de contribuir para que alguns mostrem mais interesse em aprender. Santos (2006), por sua vez, afirma que o computador pode proporcionar um ensino individualizado, facilitador da aprendizagem, sobretudo em situações de alunos com Necessidades Educativas Especiais, pois pode assumir-se como o principal recurso para a recuperação desses

alunos ou ser utilizado como complemento do ensino normal, como mais um recurso entre outros.

Assim sendo, considere a utilização das TIC um tema interessante para trabalhar no meu relatório de investigação, mas pensei que estas deviam interligar-se com alguma área em concreto, uma vez que a utilização das TIC pode favorecer a articulação entre as diversas áreas do saber, pois proporciona um aprofundamento de alguns conteúdos específicos e leva à produção de novos conhecimentos. Para Silva (2001) “[a] utilização das TIC contribui para diversificar as modalidades de trabalho escolar e as formas de comunicação e a troca de conhecimentos adquiridos” (p.40). No entanto, para Jonassen (2007, p.15) “o papel tradicional da tecnologia como professor deve dar lugar à tecnologia como parceira no processo educativo”.

Primeiramente pensei na matemática, de seguida no estudo do meio, mas ao longo do tempo apercebi-me que as crianças precisavam mesmo de trabalhar a língua portuguesa, uma vez estavam numa fase difícil: a fase de aprender as letras, a sua junção, a fronteira de palavras, ou seja, a ler e a escrever e como a experiência de cada um de nós revela, o processo de escrita é complexo.

Pensando mais adiante, este tema seria muito interessante, para o próximo estágio, pois em conversa com a professora cooperante do 3.º ano esta referiu que a turma apresenta múltiplas dificuldades no que concerne à área do português, particularmente na construção de textos. Essas dificuldades relacionavam-se com a falta de vocabulário, com o reconhecimento das diferentes características dos vários tipos de texto, com a transformação de um texto em discurso direto para outro em discurso indireto e com a construção de diálogos. Perante estas dificuldades, penso que as TIC seriam um apoio para ultrapassá-las.

Sendo assim, uma vez que no processo de escrita, há formulação e reformulação, avanços e recuos, as TIC surgem como um recurso colocado ao serviço de estratégias concebidas de modo a proporcionar o desenvolvimento da relação dos alunos com a escrita e, para além do mais, apresentam vantagens para a execução do processo, em relação a cada uma das seguintes componente: planificação, textualização e revisão.

Uma vez produzido o texto escrito, o professor poderá analisar, com os alunos, a forma como utilizaram a informação recolhida nos recursos indicados: qual o grau de proximidade ou reformulação, como selecionaram a informação a partir desses diferentes recursos, como a compatibilizaram ou articularam; como poderão conjugar a informação disponibilizada com outras fontes de conhecimento, designadamente o manual ou o conhecimento pessoal dos

alunos (Tavares e Barbeiro, 2011, p.64)

Há que frisar que as atividades realizadas em sala de aula, no âmbito das TIC foram sempre realizadas em pares ou em trios, uma vez que não havia computadores suficientes para cada aluno. Só para elucidar havia cerca de 20 computadores para uma escola com 240 alunos, sendo que nem sempre estavam todos disponíveis, ora porque estavam a ser utilizados numa aula de apoio, ou porque estavam a ser feitas atualizações, entre outros fatores. Porém, não tomei este obstáculo como uma pedra no sapato e tentei colmatar aproveitando para fazer um trabalho colaborativo, considerando esta forma de trabalhar deveras importante para as crianças tanto nestas idades como para o futuro das mesmas.

Infelizmente a realidade, hoje em dia, das escolas é que estas continuam a ser uma das instituições sociais que menos se caracteriza pela atividade cooperativa, privilegiando ao invés uma metodologia tradicional, que conduz à competição e ao individualismo entre os alunos (Lopes e Silva, 2009). E eu tive a oportunidade de verificar esta realidade. Mais uma vez a professora cooperante referiu que o método de trabalho utilizado em sala de aula era mais individual e considerava o grupo muito egocêntrico e por essa razão não utilizava esta estratégia de trabalho. Vários estudos efetuados ao longo dos anos foram demonstrando que a aprendizagem cooperativa é uma excelente alternativa a situações individualistas e competitivas, na medida em que apresenta potencialidades cruciais no processo de ensino-aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de competências cognitivas a par da realização de aprendizagens sociais essenciais para o futuro.

Tendo em conta tudo o que disse anteriormente e sendo que o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, enquadra as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como áreas de integração curricular transversal no 1.º Ciclo do Ensino Básico, optei por formar a minha questão de estudo em torno das TIC e da sua utilidade para a produção escrita: **Que contributos podem as TIC oferecer para o desenvolvimento da produção escrita?**

Apesar da minha investigação estar acima de tudo focada nas produções escritas das crianças, esta questão compreende as seguintes questões secundárias:

- *Quais os contributos das TIC para a melhoria do texto escrito?*
- *Que contributos das TIC se podem identificar ao nível da motivação dos alunos em relação à escrita?*

- *Que contributos das TIC se podem identificar em termos da indução do trabalho colaborativo?*

No que concerne à estrutura deste projeto, este está dividido em quatro capítulos. No capítulo 1 será apresentado o quadro teórico de referência sobre o tema. No capítulo 2 a metodologia de trabalho, onde é apresentado o contexto em que é desenvolvido o projeto, enunciado e justificado o paradigma de investigação em que se inscreve o estudo e métodos adotados, descrição e procedimentos de recolha e análise da informação e intervenção. Será também apresentado e interpretado o trabalho feito ao longo do projeto - as atividades, os documentos, os inquéritos por questionário, os inquéritos por entrevista – capítulo 3. E por fim, no capítulo 4 será feito um balanço final de todo este projeto e mais uma vez irei refletir sobre a minha prática.

Finalmente apresentam-se os apêndices.

Capítulo I- Quadro teórico de referência

Neste capítulo será apresentado a parte teórica de forma a elucidar os conceitos nucleares deste relatório.

Primeiramente será abordada a importância das TIC na educação na perspectiva de vários autores e será feita uma ênfase na ferramenta que utilizamos na sala de aula, o processador de texto. Será também feita uma breve descrição acerca da infoexclusão e as medidas governamentais para colmatar esta problemática.

De seguida, será evidenciado o estudo da língua portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, fazendo um realce à aprendizagem da escrita.

Em terceiro lugar será importante fundir estes dois núcleos e articular as TIC com a área do português.

Por fim, serão apresentados os princípios organizadores da minha intervenção.

1.1. As TIC no contexto educativo

Há várias opiniões acerca das TIC no contexto educativo sendo que há autores que consideram que as TIC são apenas um meio de destabilização da sala de aula e há outros que as consideram uma mais-valia para a aprendizagem das crianças:

“Os discursos sobre as relações entre a escola e as tecnologias são, no entanto, contraditórios. Se, por um lado, se responsabilizam as tecnologias (e os *media*) pela perda de hábitos de leitura e de trabalho das crianças, por outro lado, considera-se que basta equipar todas as escolas com computadores e acesso à Internet para que as crianças aprendam. Para uns, ainda, as tecnologias são uma moda e a proposta de um módulo sobre tecnologias num programa sobre ensino da língua materna desvia-se das prioridades que a Escola deve estabelecer: «ensinar a ler e escrever». Outros, pelo contrário, deixam-se fascinar pela novidade e pelo carácter lúdico-educativo de determinados jogos informáticos ou de determinadas páginas *Web*. E outros, finalmente, consideram inútil integrar as tecnologias na Escola, já que as crianças as dominam com mais facilidade do que os pais ou os professores” (Tavares e Barbeiro, 2011).

A presença, o afeto que o professor pode transmitir aos alunos é crucial e insubstituível, mas as tecnologias poderão ser uma ferramenta que valorizem o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. Como refere Delors (1996) “o papel das novas tecnologias não diminui em nada o papel dos professores, antes pelo contrário; mas modifica-o profundamente e constitui para eles uma oportunidade que devem aproveitar”.

Contudo o professor terá de impor objetivos e fazer uma preparação para que a atividade seja aliciante e benéfica para os alunos. Não é por esta tecnologia estar disponível que é utilizada com eficácia e com uma intencionalidade bem definida. Há autores como Correia (2012), que afirmam que “mais tecnologia na escola, por si só, não significa absolutamente nada” (p. 68). O autor David H. Jonassen que na sua obra pretende desenvolver um pensamento crítico na escola com o objetivo de resolver as questões sobre o uso das TIC num contexto escolar refere que existem vários problemas nesse aspeto, como a falta de preparação dos professores nesta matéria e a dificuldade em compreender a melhor forma de implementar as mesmas.

Segundo Esteves (2012, p. 21) “a utilização das TIC na sala de aula deverá ser consciente, não descuidando a sua utilização, mas por outro lado não as utilizando por utilizar, sem um sentido prático e pedagógico, com uma finalidade previamente definida”. Souza (2005) segue a mesma linha de pensamento afirmando que o uso de uma tecnologia, por si só, não garante melhoria à educação, mas dependendo da forma como é utilizada, pode revolucionar ou perpetuar as estruturas de ensino existentes.

Assim, construímos a ideia de que a utilização das TIC como fator promotor de aprendizagens não é unânime e que não basta colocar equipamentos nas escolas para que passemos a ter uma melhor aprendizagem. É também necessário que o professor consiga planificar atividades com as TIC e as faça com uma intencionalidade educativa.

Para além disso, a utilização das TIC levanta novos problemas tais como: a gestão do tempo e do espaço em função das potencialidades dos dispositivos comunicativos, podendo ser este um dos maiores desafios. Isto porque o professor precisa de se sentir seguro a usar as TIC e uma vez que os alunos as possam usar para construção de pequenos projetos, a gestão do tempo torna-se mais complicada: “encontrar tempos e espaços diferentes é possivelmente um dos desafios que a entrada dos computadores coloca” (Barbeiro e Tavares, 2011, p.20).

A escola é considerada como local privilegiado para a ocorrência da educação. É imprescindível a verdadeira integração das TIC na escola, não apenas como forma do professor transmitir informação de forma mais dinâmica, mas também através de um trabalho em parceria de professores e crianças, com o qual se desenvolvam práticas educativas inovadoras, no âmbito de uma pedagogia ativa e inclusiva (Ramos *et al.*,

2007). Correia (2008) acrescenta ainda que a escola deve alargar o seu domínio de ação não se limitando a um espaço restrito onde se verifica simplesmente transmissão de conteúdos programáticos, para ser um espaço de aprendizagem que permita ao aluno a construção do seu conhecimento, assim como aquisição de valores e competências que lhe permitam desempenhar o seu papel de uma forma consciente e responsável numa sociedade democrática e justa.

Jonassen (2007) defende que aprender a partir de computadores e aprender sobre computadores deveria ser substituído por aprender com computadores, uma vez que esta ferramenta ajuda o aluno a pensar e a construir o seu próprio raciocínio e conhecimento.

Para Silva (2001):

“[a] utilização das TIC contribui para se atingirem as denominadas <aprendizagens significativas> ao propiciar a utilização de recursos variados que permitem uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados. Contribuem ainda para diversificar as modalidades de trabalho escolar e as formas de comunicação e a troca de conhecimentos adquiridos” (p.40).

Estamos então num contexto onde o professor não é só um transmissor de conhecimentos, mas também constrói propostas de trabalho desafiadoras e gere o trabalho autónomo dos alunos. Tavares e Barbeiro (2011) estendem esta ideia quando afirmam que as tecnologias cada vez mais estão a permitir construir uma “inteligência coletiva” uma vez que todo o cidadão pode ser participativo e assim estabelece-se uma interação com múltiplos membros.

De acordo com Moreira (2000), a escola atual deve desenvolver, nos jovens, competências de saber, de fazer e de ser, já que não há saberes definitivos, antes estão em constante mudança: “uma sociedade em transformação exige uma escola que não seja apenas o reflexo dessas transformações, mas seja, em grande medida, o agente impulsionador dessas mesmas transformações.” Sendo assim, hoje em dia, os professores não podem ignorar um instrumento tão poderoso como são as TIC, não como substitutos, mas sim “auxiliares pedagógicos” Belchior *et al* (1993). Segundo estes autores, para além das aprendizagens relacionadas com o currículo, uma nova abordagem à aprendizagem, mais centrada no aluno e com ambientes enriquecidos com as TIC pode ser promotora de competências transversais.

Partindo desta ideia os computadores, mais particularmente os processadores de texto, serão um bom exemplo de “auxiliares pedagógicos”.

1.1.1. Processador de texto como meio de aprendizagem

Um processador de texto é uma ferramenta que serve para escrever documentos simples e/ou mais complexos. Esta ferramenta tem um papel semelhante à de uma máquina de escrever, no entanto torna todo o processo de escrita mais fácil na produção, edição e finalização de texto.

As experiências de utilização do processador de texto para aprendizagem da escrita já vêm a ocorrer há alguns anos. De acordo com Armstrong e Casement (2001), a tela de um computador parece um meio bem mais atrativo “do que uma simples folha de papel, pois o aluno não necessita de permanecer com os seus erros nem com outros enganos” (p. 108). Enquanto no papel é difícil alterar o texto, com o processador de texto as alterações podem ocorrer sem deixar o texto ilegível ou sujo por se ter apagado várias vezes. Sendo assim, a utilização do computador pode “assumir um papel incentivador do gosto pela escrita, com impacto na dinâmica da sua aprendizagem” (Caseiro, 1989, p. 4).

O processador de texto permite usufruir de várias ferramentas para a elaboração de um documento escrito. É possível escrever, rever e reescrever, tantas vezes quantas necessário, sendo este um “convite natural à reflexão, ao aperfeiçoamento e desenvolvimento das ideias” (Ponte, 1997, p. 42).

A produção de um texto com recurso aos processadores apresenta uma diversidade de vantagens, destacando-se a possibilidade de “voltar atrás para corrigir um erro, modificar uma frase ou substituir um parágrafo inteiro em qualquer ponto da página, e podem até acrescentar-se imagens e desenhos ao texto escrito” (Leonardi, 2002, p. 48). Para além disso, com o processador de texto, os alunos podem modificar as suas produções textuais quase instantaneamente e, por isso, no computador os alunos arriscam mais ideias e envolvem-se mais ativamente nas propostas, sem a preocupação da difícil tarefa de revisão do texto (Sarmiento, 1994).

Uma função corrente em quase todos os programas é a da correção ortográfica. Todas as palavras do documento são comparadas com as contidas numa espécie de dicionário. Se uma palavra não constar do ficheiro é assinalada e é dada ao utilizador a alternativa de a corrigir, adicionar ao dicionário ou então de a substituir por uma das alternativas propostas pelo programa, de palavras com grafia semelhante inscritas no

dicionário. Sendo que em qualquer etapa do processo de escrita (planificação, textualização e revisão) o computador pode ser utilizado como meio privilegiado para a recolha de informação e, o processador de texto em especial, pode apoiar no processo de revisão do texto, com o intuito de o aperfeiçoar, identificar os erros, quer sejam de natureza ortográfica ou de carácter sintático, “podendo servir para acrescentar, apagar, substituir, condensar, reordenar, reconfigurar, efetuar eventuais correções ou reformulações e cuidar da apresentação final dos textos” (Teixeira et al. 2011, p. 249).

Contudo, tal como afirma Ponte (1997), as tarefas deverão ser devidamente orientadas por um adulto (pais ou professores) e os alunos rapidamente se aperceberão da facilidade com que podem escrever textos, histórias, completar e reformular frases e emendar erros, conseguindo, assim, uma maior motivação e interesse pela tarefa de escrita.

Esta ideia de flexibilidade que o processador de texto traz para a produção escrita, parece ser um dos mais fortes argumentos para a sua utilização educativa.

1.1.2. Infoexclusão

De acordo com (Meirinhos, 2000, p.7) “qualquer indivíduo que não domine minimamente as novas tecnologias e as novas linguagens fica impedido de aceder a grande parte da informação veiculada na nossa sociedade”. Estes são designados de infoexcluídos, termo que explicita a impossibilidade de aceder aos meios de informação e o desconhecimento dos mesmos. Segundo Castells (2004) o conceito de infoexclusão costuma estar ligado à desigualdade no acesso à internet.

Numa tentativa de combater a infoexclusão o Governo Português implementou várias medidas, uma das quais foi a criação do Plano Tecnológico da Educação, ao qual se seguiu, entre outros, o Programa e-Escolinhas.

Efetivamente, em Portugal, desde os anos 80, com a implementação do Projeto Minerva, os vários governos, têm vindo a evidenciar preocupações ao nível da presença das TIC no sistema educativo. Neste sentido, foram várias as medidas tomadas e os programas implementados nas escolas, como podemos ver na tabela abaixo (Tabela 1):

Designação	Data	Entidade responsável
Projecto MINERVA	1985-1994	Ministério da Educação (GEP e DEGEF)
Programa Nónio-Século XXI	1996-2002	Ministério da Educação
uARTE- Internet na Escolas	1997-2002	Ministério da Ciência e Tecnologia
Programa Internet@EB1	2002-2005	Ministério da Ciência e Tecnologia; Escolas Superiores de Educação; FCCN
Projecto CBTIC@EB1	2005-2006	Ministério da Educação (CIE)
Iniciativa Escolas, Professores e C. Portáteis	2006/2007	Ministério da Educação
Plano Tecnológico da Educação	2007-2011 ¹	Ministério da Educação (GEPE)
Internet Segura	2007-	UMIC; Ministério da Educação (ERTE/PTE-DGIDC); FCCN; Microsoft
Iniciativa e-Escolinha ²	2008-2011 ¹	MOPTC ³
Aprender e Inovar com TIC	2010-2013	Ministério da Educação (ERTE/PTE-DGIDC)

Tabela 1 - Principais projetos, programas e iniciativas educativas tecnológicas em Portugal (1985-2011) (Pereira & Pereira, 2011)

De acordo com Ponte (1994, p.44), o Projeto Minerva “encorajou o desenvolvimento de práticas de projeto dentro das escolas, contribuindo fortemente para o estabelecimento duma nova cultura pedagógica, baseada numa relação professor/aluno mais próxima e colaborativa”.

A execução do projeto Minerva efetuou-se nas vertentes da formação de professores e de formadores, na exploração e desenvolvimento de materiais (incluindo documentação e software educativo), investigação, apoio direto ao trabalho dos professores nas escolas, e na criação de condições logísticas para a instalação e utilização destes meios (nomeadamente através da criação de Centros de Apoio Local e Centros Escolares Minerva), com o objetivo último e amplo de renovar o sistema educativo. O Projeto Minerva foi um projeto do Ministério da Educação português, gerido pelo Gabinete de Estudos e Planeamento e Departamento de Programação e Gestão Financeira, que vigorou entre 1985 e 1994. O seu propósito consistia na introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nas escolas do ensino básico e secundário. O nome deste projeto provém do acrónimo para Meios Informáticos no Ensino Racionalização Valorização Atualização.

Entre outras medidas governamentais, no início de 2007 assistimos à implementação do Plano Tecnológico da Educação, que teve como medida muito visível a distribuição de computadores portáteis, através dos programas: *e-escola*, *e-escolinha*, *e-professor* e *e-oportunidades*.

Esta iniciativa teve como objetivo principal distribuir por cada criança do 1.º Ciclo do Ensino Básico um computador portátil (Magalhães) tentando-se, assim,

generalizar o uso do computador e da Internet nas primeiras aprendizagens e garantir o acesso ao primeiro computador a milhares de famílias, a preços muito reduzidos. O “Magalhães” passaria, assim, a poder ser visto como material escolar e constituir-se-ia como um recurso para a promoção da literacia digital, da igualdade de oportunidades e para a formação de cidadãos mais críticos, ativos e incluídos na Sociedade do Conhecimento.

Com isto, conclui-se que existem, certamente, vários fatores que impedem o usufruto de todas as potencialidades do computador, sendo um deles o fator económico. Nem todas as escolas têm condições para ter computadores suficientes para os alunos. A iniciativa e-Escolinha permitiu que muitos alunos do 1.º ciclo recebessem um computador portátil, mas não foi dada continuidade a essa iniciativa e atualmente, embora praticamente todas as escolas tenham computadores, algumas delas não os têm em número suficiente, o que acaba por desencorajar o seu uso mais extensivo.

1.2. A língua portuguesa no 1.º CEB

Como nas restantes sociedades democráticas, o direito à educação é um direito fundamental de cada cidadão, pelo que a massificação do ensino se tem tornado uma realidade. As sociedades ocidentais atribuem à escola um papel fundamental para o desenvolvimento das competências que conduzem a “uma sofisticada mestria linguística, necessária ao sucesso profissional e social do indivíduo, em particular, e da comunidade em geral” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p. 34).

O papel da língua padrão, no nosso caso, a língua portuguesa, faz dela um instrumento essencial de cidadania: o cidadão necessita de a dominar para se informar, para estudar, para desempenhar atividades profissionais que exigem qualificação científica ou técnica diferenciada, para aceder a produtos culturais, para se comportar adequadamente nas situações institucionais em que é chamado a interagir verbalmente e a exprimir-se por escrito (cf. Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997). Vygotsky (2003) também era da opinião que capacidade humana que permite a expressão de ideias e consequentemente o estabelecimento de relações interpessoais influenciáveis (...) é um sistema aberto afetado por fenómenos culturais e pela consciência linguística de cada indivíduo.

Dado o papel que a linguagem desempenha na comunicação e na veiculação das aprendizagens (escolares e não escolares), a

estimulação linguística é pedra basilar no crescimento do sujeito. Para além do domínio implícito da língua, as aprendizagens escolares, particularmente a mestria da leitura e da escrita, implicam formas de apreensão do conhecimento que mobilizam um conjunto de processos cognitivos conducentes à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que devem ser objecto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado por parte da escola (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p. 36).

Há que frisar que ao iniciar a escolaridade básica qualquer criança possui um domínio significativo da língua usada no grupo de socialização primária que normalmente é a família. Tal domínio resulta de um processo de aquisição natural e espontâneo da língua materna, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino. Mas mais uma vez o papel da escola é enaltecido, pois as autoras Sim-Sim, Duarte e Ferraz, (1997) defendem que “embora poderosíssimo, o desenvolvimento da linguagem atingido nos primeiros cinco ou seis anos de vida cabe a [escola ter] um papel determinante no crescimento linguístico do jovem falante: promover a sua capacidade de expressão oral e dar-lhe acesso à mestria da vertente escrita da língua” (p. 35). Pereira (1992) também segue a mesma linha de pensamento das autoras referidas anteriormente, esclarecendo que o papel da escola como novo contexto linguístico e educativo se situa a dois níveis: por um lado, a consolidação de conhecimentos já adquiridos; por outro lado, “a introdução e ensino de novos saberes indispensáveis para um agir linguístico autónomo e eficaz” (p. 35).

Vários são os documentos oficiais, por exemplo os publicados pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, que realçaram o papel do Português enquanto língua materna e língua oficial de escolarização uma vez que o seu domínio é indispensável à participação ativa dos alunos na comunidade em que se inserem, assim como para um melhor aproveitamento escolar e uma melhor compreensão do mundo e de si próprio. Valadares (2003) destaca que a partir do desenvolvimento das competências essenciais, o Português desempenha um papel determinante no ensino-aprendizagem das restantes disciplinas.

Importa agora também fazer referência à escrita tendo em conta o tema deste projeto.

1.2.1.A Escrita

Até à década de 70 a redação de textos consistiu, para muitos, na leitura seguida de tarefas de cópia e de ditado e na construção de frases, a partir de exercícios propostos

pelos manuais, os quais consolidariam a aprendizagem da estrutura frásica. Escrever consistia em produzir um conjunto de frases simples, ortograficamente corretas. Por composição, os alunos teriam de encontrar os conectores e outros fatores de coesão, como a pontuação, pretensamente adequados à estruturação do texto (Niza, Segura e Mota, 2010).

Para autores como, por exemplo, Vygotsky (2003) a escrita não representa diretamente o mundo e a vida, mas constitui uma representação da fala: a escrita é o desenho da fala ou uma álgebra da linguagem oral. Ao ser dominada, a linguagem escrita torna-se um novo modo direto de representação, complementar da fala.

Porém ao longo do tempo estas ideias foram evoluindo e as perspectivas pedagógicas decorrentes “do construtivismo e das aprendizagens sociais vieram apontar para progressos ou para alterações nos processos de ensino e de aprendizagem” (Niza, Segura e Mota, 2010, p.5).

O papel da escola torna-se essencial, mais uma vez, sendo esta considerada como local privilegiado para a aprendizagem. Como referem as autoras Sim-Sim, Duarte e Ferraz, (1997):

quanto à produção escrita, a escola tem que ensinar as regras e técnicas necessárias a uma execução com precisão, fluência e confiança e tem que desenvolver as capacidades cognitivas que permitem organizar o pensamento com vista à planificação da mensagem e à sua transmissão de forma clara e eficaz (p.36).

Niza, Segura e Mota (2010) sugerem que os professores experimentem processos de desbloqueamento da sua própria atividade de escrita e que cultivem uma atitude de produção continuada da linguagem escrita, de modo a poderem entender melhor e a ajudar, com mais eficácia, os alunos na sua aprendizagem. Para além disso os professores devem estar conscientes que a aprendizagem da escrita nunca está concluída, antes se refaz a cada novo texto. O escritor e psiquiatra António Lobo Antunes admitiu há tempos numa entrevista que para este a escrita ainda é um desafio: “Quando estou a escrever, pareço uma criança a tropeçar, às escuras, num caminho que não conhece”.

A produção escrita integra, entre outros, o subprocesso de produção de ideias, não necessariamente linear, e a textualização, que consiste em impor uma estrutura linear a essas mesmas ideias (Fayol e Chanquoy, 1991).

Niza, Segura e Mota (2010) apresentam os comportamentos que alguns professores

apresentam perante a tarefa de correção de um texto:

- redigem, em cima ou ao lado da forma incorreta (ortograficamente, morfológicamente, sintaticamente), a forma correta;
- suprimem repetições (riscando a escrita do aluno);
- acrescentam letras, palavras, expressões (nos interstícios das palavras já escritas);
- substituem letras, palavras, expressões do aluno, pela escrita de outras (sem que o seu sentido, intencionalidade, adequação, sejam clarificados com o autor-aluno);
- atribuem menções qualitativas a que, muitas vezes, acrescentam recados-opiniões.

Com isto podemos verificar que se age, como se os sujeitos em aprendizagem já devessem dominar a língua escrita. Ora, para serem ajudados no desenvolvimento da escrita, os alunos precisam de indicações ativas e positivas e não de proscricções inibitórias (Beaugrande, 1984; Kintsch, 1977), nem do que alguns designam de práticas brutais de reescrita (Reichler-Béguelin, 1988).

Investigações cada vez mais consistentes confirmam que cabe ao professor a criação de ambientes facilitadores da produção escrita e de situações de interação para a produção cooperada de fala, de escrita e de leitura, em circuitos comunicativos de interação efetiva no âmbito das aulas e para além delas.

A consciencialização, pelos alunos, do funcionamento da linguagem escrita através de práticas cooperadas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos, produzidos com sentido e intencionalidade social, constitui-se como objetivo primordial para o desenvolvimento da escrita na escola e ao longo de toda a escolaridade (Niza, Segura e Mota, 2010, p.10).

Na figura abaixo podemos verificar uma análise dos comportamentos do professor face à produção escrita dos alunos (Niza, Segura e Mota, 2010, p.11):

CORRECÇÃO TRADICIONAL	CORRECÇÃO PROCESSUAL
Ênfase no <i>produto</i> . Corrige-se a versão final do texto.	Ênfase no <i>processo</i> . Corrigem-se os diferentes rascunhos.
Ênfase no <i>texto escrito</i> . Trabalho com os erros dos escritos dos alunos.	Ênfase no <i>escritor</i> . Trabalho com os hábitos do aluno.
Ênfase na <i>forma</i> . Preocupação com a superfície do texto (ortografia, gramática, ...).	Ênfase no <i>conteúdo e na forma</i> . Primeiro ajuda a construir o significado do texto e depois a sua expressão linguística.
O professor <i>julga</i> o texto acabado.	O professor <i>colabora</i> com o aluno na escrita.
O aluno acomoda-se ao professor; faz e escreve o que este quer.	O professor acomoda-se ao aluno; ajuda-o a escrever o seu texto.
Norma <i>rígida</i> de correcção. A mesma norma para todos os alunos e para todos os escritos.	Norma <i>flexível</i> ; cada aluno tem um estilo e cada texto é diferente.
Correcção como <i>reparação</i> de defeitos em consequência do desconhecimento das regras de gramática.	Correcção como <i>revisão e melhoramento</i> de textos; processo integrante da composição escrita.

Figura 1 - Análise dos comportamentos do professor face à produção escrita dos alunos

O professor poderá utilizar a escrita colaborativa como estratégia para melhorar a produção escrita. A colaboração pode envolver quer os alunos, que o professor. Ela permite obter reações ainda durante o processo, quando quem escreve procura resolver um problema e ainda é possível alterar o rumo do texto e da tarefa (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10). Estes autores ainda acrescentam: a escrita colaborativa permite “apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto”. E quando ocorre entre pares, a relação entre alunos com desempenhos diferenciados e como estes se deparam e agem ao longo dos problemas que vão surgindo.

Há que ter em conta as três componentes na produção escrita: **planificação**, **textualização** e **revisão** (Barbeiro e Pereira, 2007, p.18). Sendo que a primeira – **planificação** é o ato de selecionar informação e organizar as ideias. A segunda componente – **textualização** é o ato de redigir, de dar forma às letras, às palavras e ao

texto, possibilitando emendas sem deixar marcas das alterações. E por fim, **revisão**: ato de leitura do que já se escreveu, designadamente na tarefa de revisão final do texto, para se verificar a sua correção e adequação. Considerou-se no início dos estudos de psicologia da escrita que os processos de planificação, redação [textualização] e revisão ocorriam de maneira sequencial. Posteriormente, vieram a ser encarados como procedimentos que se recobrem e se entrelaçam de acordo com a situação em que se escreve e a memória a longo prazo de quem escreve (Niza, Segura, Mota, 2010, p.21).

A componente planificação tem como finalidade estabelecer objetivos e antecipar efeitos para selecionar conteúdos, para organizar a informação e a estrutura do texto e constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos:

“O ponto de partida será, por conseguinte, consagrar tempo à própria aprendizagem da planificação, com relevo para a planificação inicial, e mobilizar estratégias de facilitação processual ou que tirem partido da escrita colaborativa ou da reflexão ligada à vertente metadiscursiva” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.18).

A componente textualização como referem Barbeiro e Pereira (2007) é dedicada à redação propriamente dita. Nesta fase é necessário ter em conta algumas exigências: explicitação do conteúdo - escrever, de forma mais desenvolvida e pormenorizada, as ideias registadas durante a planificação; a formulação linguística – a explicitação de conteúdo; e a articulação linguística - o texto deverá ser um conjunto de frases que se interligam entre si de forma lógica e com sentido, respeitando as relações de coesão e coerência linguística (p. 18).

Por fim, a componente revisão processa-se através de leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito. A revisão não deverá ser feita necessariamente no fim do texto, esta componente “pode atuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 19). É nesta fase que também surge a reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão (a reflexão) tem um peso muito elevado pois deve ser aproveitada para tomar decisões a respeito à correção e reformulação do texto. Para além disso, também serve para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades que poderão ser importantes serem exploradas no processo de reescrita ou na construção de outros novos textos.

Em suma, a produção escrita constitui-se, também, como um importante instrumento discursivo para a organização e a consolidação de ideias básicas subjacentes a um conhecimento mais coerente e melhor estruturado. Aprender a escrever não se coaduna, atualmente, com a ideia simplista e, para alguns, ingênua, que consiste em conhecer-se a correspondência entre alfabeto e sistema fonológico ou em aprender tipologias escritas específicas: “a produção escrita, ao permitir novas realizações linguísticas e cognitivas, transforma a fala e a linguagem em objetos de reflexão e análise: interiorizamos a linguagem de acordo com as linhas propostas pela nossa escrita” (Niza, Segura e Mota, 2010, p.12). O trabalho de escrita quer informal, quer formal, aumenta a aprendizagem, porque implica que os alunos reflitam, consolidem, elaborem, formulem hipóteses, interpretem, sintetizem, convençam. Neste sentido, encara-se, hoje, a produção da linguagem escrita como a competência mais complexa e a mais potente (Agamben, 2007) dado que inclui e integra as restantes. Há que ter em conta também o ambiente que se proporciona aos alunos no contexto de sala de aula e as atividades propostas devem ser significativas para que se envolvam na aprendizagem da escrita, de uma forma mais interessada, aumentando o seu gosto por esta dimensão da língua. Tal como refere Celis (1998), “não há aprendizagem significativa sem atividades autênticas” (p. 37), pelo que se torna fundamental que os professores reorganizem as suas metodologias e implementem atividades motivadoras, claramente estruturadas, inovadoras e funcionais, revelando-se notáveis para a cultura dos alunos e implicando, assim, uma aprendizagem eficaz.

1.3. A Língua portuguesa e as TIC

A produção de um texto não é um “dom exclusivo” dos alunos, mas antes uma capacidade ao alcance de qualquer indivíduo escolarizado, quando lhe são proporcionadas “condições de aprendizagem adequadas” (Pereira, 2000, p. 153). Ora, se os resultados escolares repercutem uma elevada taxa de insucesso ao nível da escrita, certamente o insucesso das produções textuais não depende apenas do desinteresse ou da falta de atenção dos alunos, mas também de outros fatores dos quais se destaca a ausência de estratégias e recursos promotores de um melhor desempenho a este nível. Balancho e Coelho (1996) defendem que “um modelo criativo de ensino pode ser um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação dos alunos” (p. 40). Deste modo, é essencial motivar os alunos para a aprendizagem da escrita, o que implica dinamizar estratégias persuasivas, valorizar

socialmente a escrita, bem como ressaltar a sua importância, as suas funções e vantagens de aprendizagem.

A introdução das TIC constitui uma realidade transcendente no ambiente educativo, pelo que o uso de programas de processamento de texto se assume como uma valiosíssima estratégia de ensino da escrita, pois incita os alunos a adquirirem um maior gosto e entusiasmo pela tarefa de escrita. De acordo com Ferreira e Martins (2009), esta vertente da tecnologia estimula os alunos no desenvolvimento de capacidades intelectuais, para além de contribuir para que alguns evidenciem mais interesse em aprender. Deste modo, em qualquer uma das fases do processo de escrita (planificação, redação e revisão), o computador e, em especial, o processador de texto constitui-se um recurso bastante útil e facilitador de cada um destes momentos (Teixeira, Novo e Neves, 2011).

Segundo Jonassen (2007), o computador deve ser um parceiro no processo educativo e o aluno deve aprender a partir das tecnologias, isto só acontece quando, os computadores apoiam a exploração ao permitir comparar pontos de vista e visões do mundo, permitindo explorar problemas e situações reais. Assim sendo, o autor apresenta as ferramentas cognitivas como uma das potencialidades para aprender com os computadores. Estas são adaptadas ou desenvolvidas para funcionarem como parceiros intelectuais do aluno de forma a estimular e facilitar o pensamento crítico e uma aprendizagem superior no aluno. Estas ferramentas, na perspectiva de Jonassen obrigam o aluno a pensar, levando-o a aumentar o seu sistema cognitivo. O aluno constrói o seu próprio conhecimento ao usar as ferramentas cognitivas é levado a pensar mais profundamente sobre a sua atividade. Bases de dados, redes semânticas, folha de cálculo, sistemas periciais, micromundos, motores de busca, ferramentas de representação visual, ferramentas de publicação de multimédia, ambientes de conversão, entre outras são exemplos de ferramentas cognitivas.

O computador, enquanto instrumento de escrita, apresenta vantagens para a execução do processo, em relação a cada uma destas componentes: planificação, textualização e revisão. Uma vez produzido o texto escrito, o professor poderá analisar, com os alunos, a forma como utilizaram a informação recolhida nos recursos indicados, como por exemplo, qual o grau de proximidade ou reformulação, como selecionaram a informação a partir desses diferentes recursos... além disso, o acesso ao computador pode incentivar o desenvolvimento de projetos e a obtenção de um produto escrito resultante do trabalho dos alunos. Pode ainda fomentar o trabalho em grupo onde

poderá ser realizado um produto em conjunto.

Os autores Tavares e Barbeiro (2011) também referem um aspeto importante em relação ao ensino da escrita, uma vez que estes podem ser publicados e partilhados para estabelecer contactos e/ou interação entre os autores e os leitores e para a realização conjunta de projetos, incluindo projetos de escrita, mesmo entre participantes separados espacialmente.

Assim, na perspectiva da educação básica, é função da escola garantir a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita (incluindo as de revisão e autocorreção), bem como o domínio pelos alunos das variáveis essenciais nela envolvidas – nomeadamente, o assunto, o interlocutor, a situação e os objectivos do texto a produzir. Dado o papel da linguagem escrita na aprendizagem de todas as disciplinas curriculares, a escola deve igualmente ensinar a usar a expressão escrita como instrumento de apropriação e transmissão do conhecimento (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p.31).

1.4. Princípios organizadores

Tendo em conta as subquestões que orientam esta investigação, decidi organizar o trabalho em torno em 3 aspetos: **motivação, produção e organização e funcionamento dos grupos.**

A motivação pode ser entendida como o conjunto de impulsos desencadeados por necessidades e que organizam e conduzem o comportamento de um indivíduo em direção ao objetivo que satisfaz essas mesmas necessidades (Monteiro & Pereira, 2002). Em termos educativos, um aluno motivado encontra-se predisposto para aprender, fazendo-o de forma autónoma (Ajello, citado por Pereira, 2010). Esta leva a pessoa a pensar, agir e a desenvolver-se.

Para mim a motivação, propriamente dita é a interação e o envolvimento das crianças perante os diferentes desafios que foram propostos e esta será analisada através dos dados recolhidos na observação, mais precisamente as notas de campo e gravações.

Bruner (1999), considera que é muito importante que a criança esteja predisposta a aprender, isto é, que se sinta motivada, pelo que o educador deve procurar criar ambientes de ensino-aprendizagem enriquecidos, de modo a estimular uma eficaz, efetiva e significativa construção de conhecimentos por parte da criança.

Na medida em que as TIC são encaradas com enorme entusiasmo, por parte dos alunos (Papert, 1997), revela-se fundamental utilizá-las como estratégia de ensino,

nomeadamente, na aprendizagem da leitura e escrita. Um ambiente educacional estimulante e atrativo para os alunos, torna-os mais motivados e predispostos para a aprendizagem.

O papel do professor, auxiliado pelo computador, deixa de ser o de transmissor de saberes e conhecimentos para ser o "criador de ambientes de aprendizagem e desenvolvimento", facilitando o processo pelo qual o aluno tem possibilidade de contribuir (Santos, 2006).

O trabalho desenvolvido pelas crianças será analisado através da observação participante e por a análise documental das produções escritas das crianças.

A organização, mais precisamente a forma como as crianças trabalharam em conjunto (trabalho colaborativo) foi também um fator importante para este projeto. Segundo Dees (1990, cit. por Fernandes, 1997) refere que os alunos estão de facto a aprender cooperativamente quando trabalham juntos com um mesmo objetivo e produzem um produto final. Nesta metodologia de aprendizagem os alunos percebem que só podem atingir os objetivos propostos se e só se os outros elementos do grupo também atingirem (p.564).

Esta metodologia de ensino além de proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos proporciona, também um currículo oculto, ou seja, “cria um contexto favorável à ocorrência de certos tipos de aprendizagens, consideradas significativas para o desenvolvimento integral destes e para a vida em sociedade” (Bessa e Fontaine, 2002, p. 125).

Capítulo II- Enquadramento Metodológico

Este capítulo está dividido em três pontos primordiais. Primeiramente, será apresentado o contexto onde se desenvolveu todo o meu estudo. De seguida, será apresentado o paradigma em que se insere este estudo bem como a metodologia de investigação utilizada e serão expostos os instrumentos de recolha e tratamento de dados, sua descrição, segundo vários autores e de que forma foram realizados.

No final deste capítulo será apresentado as questões de ética que serão utilizados neste estudo uma vez que nele intervêm crianças.

2.1. Contexto

Neste ponto será feita uma breve caracterização da instituição, da turma e o também o envolvimento dos participantes.

2.1.1. Caracterização da instituição

Este estudo foi realizado numa escola do 1.º ciclo e está integrada num Agrupamento de Escolas na margem Sul do Tejo. Esta é uma instituição da rede Pública sem fins lucrativos. O Agrupamento foi constituído em 2003 e alargado em 2006 e é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP2), desde fevereiro de 2010. O Agrupamento é formado por cinco estabelecimentos, distribuídos por uma área geográfica com características urbanas.

A escola insere-se numa área que abrange o espaço residencial dos alunos e/ou próximo do emprego dos pais ou encarregados de educação. Permite assim, que as crianças se desloquem a pé para escola ou de transportes privados. O acesso aos transportes públicos também é facilitado, uma vez que possui uma paragem de autocarros junto à escola.

Os alunos que frequentam a escola caracterizam-se por um nível socioeconómico baixo, com algumas bolsas significativas de pobreza e com elevado número de residentes pertencentes a diferentes etnias, nomeadamente de origem africana, cigana e, mais recentemente, oriundos do Brasil e da Europa de Leste, resultando numa proliferação de línguas. Segundo o Projeto Educativo: “registar-se um nível preocupante de desemprego e/ou de emprego precário nas famílias” (2009/2013).

A escola possui 240 alunos, com uma média por sala de 25 alunos. No que diz respeito ao pessoal docente e não docente, existe uma coordenadora da escola (cada escola do agrupamento tem uma coordenadora responsável), com funções de professora de apoio. Tem ainda uma professora e uma educadora dedicadas às necessidades especiais (que estão a tempo inteiro na sala da unidade de Apoio à Multideficiência), uma psicóloga, uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional (que vêm em dias estipulados) uma bibliotecária (que vem uma vez por semana e que exercita suas funções na BE/CRE da escola), sete titulares de turma, três educadoras, seis professores das Atividades de Enriquecimento Curricular – Ciências Experimentais, Inglês, Movimento e Drama e Atividade Física e Desportiva - três assistentes operacionais do Sistema de Educação, duas assistentes operacionais do Centro de Emprego e por fim quatro cozinheiras.

A escola possui dois pisos: no piso de cima – estão as turmas do 1º ciclo, duas casas de banho, uma arrecadação e ainda funciona uma unidade de Apoio à Multideficiência. No piso de baixo localizam-se a maioria dos serviços para não ser preciso subir sempre as escadas e pela segurança dos alunos mais pequenos. Assim, neste piso existem três salas do jardim de infância, uma arrecadação/primeiros socorros, três casas de banho, duas salas de professores que funcionam também como salas de apoio, o refeitório e a cozinha. O acesso ao piso de cima é efetuado através de escadas ou de elevador, que normalmente é utilizado para transportar as crianças da unidade, que são acompanhados por uma auxiliar ou para casos particulares

Relativamente à biblioteca (conhecida por BE/CRE), o laboratório e outros serviços, como a papelaria, secretaria... encontram-se todos no outro edifício, onde também ficam as turmas do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. O acesso de um edifício ao outro é facilitado, uma vez que se encontra tudo no mesmo território.

A escola dispõe ainda de um espaço exterior, equipado com um campo com balizas, tabelas de basquetebol e um extenso descampado à volta da escola equipado com bancos para os alunos brincarem livremente e também descansar. Para Fernandes (1988, pp. 5-6) “os espaços de jogo serão lugares onde as crianças possam realizar atividades livres, sem condicionalismos de qualquer espécie, que não os seus próprios interesses e vontades, proporcionar-lhes divertimento, bem-estar, e contribuir para o seu desenvolvimento atendendo sempre à segurança dessas mesmas crianças.”

Por fim, no que concerne aos equipamentos, cada sala de aula tem um computador com acesso à internet, colunas e projetor.

2.1.2. Caracterização da turma

O estudo realizou-se numa turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por 21 alunos, 13 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Há que mencionar que 5 alunos se encontravam referenciados com Necessidades Educativas Especiais, sendo que 3 deles frequentavam a Unidade de Apoio à Multideficiência.

No que concerne ao comportamento o grupo, no geral, revela alguma responsabilidade e motivação e a maioria cumpre as tarefas pedidas no trabalho de sala de aula. Além disso, também gostam de colaborar e participar em todas as propostas de sala e de escola. No entanto, os alunos são muito impulsivos, agitados, apresentam

dificuldades na relação entre pares (aluno-aluno) e em gerir alguns conflitos por imaturidade e pouca autonomia (Plano de turma, 2016/17).

Relativamente às aprendizagens os alunos têm dificuldade em interpretar enunciados e situações matemáticas formuladas oralmente e por escrito (Plano de turma, 2016/17). Segundo a professora titular de turma as crianças também apresentam dificuldades em redigir vários tipos de textos.

2.1.3. Implicação dos participantes

Há que fazer referencia à equipa com quem trabalhei diretamente e diariamente durante este projeto: a colega de estágio e a professora cooperante, uma vez que a relação que perdura com os parceiros de trabalho, na minha ótica, é meio caminho percorrido para o sucesso.

Primeiramente queria mencionar a importância que a minha colega de estágio teve no meu projeto. Esta não deixou de ser um apoio em todos os sentidos. O facto de pudermos trabalhar e partilhar ideologias, debates e discussões (saudáveis) de forma a refletir sobre aspetos que achamos pertinentes foi uma mais valia para que eu pudesse melhorar a minha prática pedagógica e para que as crianças também pudessem usufruir desta nossa parceria como uma forma de ultrapassar dificuldades e adquirir novas e diferentes aprendizagens. Para além disso, no final do dia, nem que fosse na paragem do autocarro ou pelo telefone conversávamos sobre o que tinha acontecido em sala e o que poderíamos melhorar, sendo isto, sem dúvida, um aspeto fundamental para um profissional que pretende progredir, refletindo sobre a sua prática.

Em relação à professora cooperante esta sempre se mostrou disponível para aceitar as minhas ideias, todas as semanas conversávamos sobre os conteúdos que deveriam ser trabalhados e de que forma seriam tratados. Apesar de o trabalho das crianças no computador não ser uma prática frequente, a professora cooperante teve uma grande abertura para que isso pudesse acontecer e procurou sempre solucionar problemas de falta de computadores disponíveis, como acontecera por variadas vezes.

Relativamente às crianças estas receberam-me muito bem, mostravam-se muito entusiasmados com a nossa presença e estavam sempre aptas para realizar qualquer tipo de tarefa. Apesar de serem muito impulsivos e terem diversos conflitos enquanto turma não deixavam de ser crianças interessadas e participativas, ajudando de várias formas para que este projeto tivesse sucesso.

2.2. Metodologia de investigação

A metodologia utilizada nesta investigação insere-se num paradigma qualitativo que tem como objetivo primordial “[...] promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292), caracterizando-se por ser “[...] um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Ibidem, p. 293).

De entre os vários métodos do paradigma qualitativo, esta investigação enquadra-se no método de investigação-ação. A investigação-ação inclui ação e investigação em articulação, desenvolvendo-se num processo cíclico ou em espiral (Jaume Trilla, 1998, citado em Fernandes, 2006, p. 4). Sanches (2005) acrescenta que este processo é iterativo e focado num problema, sendo que “[...] o primeiro passo para o desencadear é a identificação e a formulação do problema de uma forma objectiva e susceptível de ser intervencionado” (p. 137). Neste sentido, o investigador tem como ponto de partida uma situação que deseja melhorar (situação real) e como ponto de chegada uma situação que gostaria que acontecesse (situação desejável) (Ibidem, p.137). Estas considerações vão ao encontro de Coutinho et al. (2009), que afirmam que a investigação-ação é “[...] uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (p. 361).

Vários autores tentam encontrar uma definição para a investigação-ação (citado em Coutinho et al., 2009), por exemplo para Elliot (1993), a investigação-ação define-se como “um estudo de uma situação social e tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma” (p. 360). Para Kemmis (1984), a investigação-ação constitui-se “como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica”. Lomax (1990) descreve a investigação-ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”. Já Bartolomé (1986) caracteriza a investigação-ação como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática”. Por fim, Watts (1985) considera que a investigação-ação é “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação”.

A metodologia da investigação-ação sustenta uma relação simbiótica com a educação, em que o elemento chave é a prática, na qual se encontra implícito o conceito

de reflexão, que é muito importante para a compreensão dessa simbiose (Coutinho et al., 2009, p. 358). Neste sentido, a prática e a reflexão são indissociáveis uma vez que “a prática educativa traz à luz inúmeros problemas pra resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (Ibidem).

Coutinho et al. (2009), recorrendo a diversos autores, caracterizam a investigação-ação como “participativa e colaborativa” (Zuber-Skerritt, 1992), no sentido em que todos os intervenientes integram o processo investigativo; “prática e interventiva” (Coutinho, 2005), uma vez que existe uma intervenção prática na realidade; “cíclica” (Cortesão, 1998), porque o processo investigativo envolve uma espiral de ciclos em que se estabelece um permanente entrelaçar entre a teoria e a prática, “crítica” (Zuber-Skerritt, 1992) dado que para além das melhorias pretendidas com a investigação, é importante que os participantes atuem como agentes de mudança críticos e autocríticos (pp. 362-363). Por fim, a investigação-ação é considerada como “auto-avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho et al., 2009, p. 363).

Importa referir que os principais benefícios do paradigma qualitativo se centram na melhoria e compreensão da prática e na melhoria da situação onde o trabalho prático é desenvolvido. Neste sentido, torna-se fundamental questionar as práticas sociais e os valores que as incorporam com o intuito de explicá-los (Latorre, 2003, citado em Coutinho et al., 2009, p. 363).

Para Zuber-Skerritt (1996, citado em Coutinho et al., 2009), a investigação-ação implica “planear, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas” (p. 363).

Tendo em conta que esta mudança tem como objetivo melhorar a prática das pessoas, primeiramente é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a situação para depois envolvê-los nessa mudança, uma vez que são eles que vão viver com ela (Bogdan & Biklen, 1994).

Apesar da minha questão não ter surgido, tão diretamente, através de um problema, como pretende a investigação ação, penso que a forma como as TIC eram utilizadas na sala não era adequada, por essa razão tomo esta situação como um

problema que pretendo melhorar e chegar à pretendida “situação desejável”. Como refere Santos (2006) a utilização das TIC implica necessariamente a transformação da escola, a mudança da postura dos profissionais do ensino e dos próprios alunos e impõe a necessidade de se repensar os processos educacionais, devendo utilizar todos os recursos disponíveis, incluindo as novas tecnologias.

Além disso, este projeto será de carácter investigativo e consequentemente reflexivo, sendo que segundo Coutinho et al. 2009, a investigação-ação na prática da investigação educativa contribui para enfatizar o social, colocando o investigador e os participantes no mesmo plano de investigação; promover novas técnicas de recolha de dados; e por fim, destacar a interdependência existente entre a prática e a reflexão.

2.3. Dispositivos e procedimentos de recolha e análise de informação

Neste ponto serão indicados as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados e informação e também as questões de ética.

2.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados/informação

A investigação qualitativa realizada segundo a metodologia de investigação-ação oferece um conjunto de diversas técnicas que são seleccionadas dependente dos objetivos da investigação (Aires, 2011).

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2012), a recolha de documentos “incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos” (p. 143). Este tipo de técnica de recolha de informação tem como função completar a investigação qualitativa, ou seja, “[...] é utilizada para triangular os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas” (Ibidem, p. 144).

De modo a que as melhorias ambicionadas pela investigação-ação se concretizem, os instrumentos de recolha e tratamento de informação assumem um papel fundamental no que se refere à interpretação da realidade, possibilitando uma análise da informação.

Os procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados ao longo do trabalho de investigação centram-se na observação participante, na recolha dos documentos, no inquérito por entrevista e na análise documental, como consta na tabela seguinte (Tabela 2):

TÉCNICA	INSTRUMENTO DE RECOLHA	O que pretendo saber
Inquérito por questionário	Guião do questionário: Contextualização	Primeiramente, perceber o contacto que os alunos têm com as TIC;
Observação participante	Notas de campo, gravações, fotografias	Observar e registar (no caderno-notas de campo) o desempenho das crianças, o trabalho a pares e opiniões sobre a atividade, por parte das crianças e da professora cooperante; Para além disso, irei registar os meus sentimentos, desabafos e críticas sobre o meu trabalho. As gravações e as fotografias serão um apoio para sustentar as afirmações e ideias registadas no caderno (notas de campo)
Inquérito por questionário	Guião do questionário: Autoavaliação	Perceber a opinião das crianças acerca da atividade, as suas dificuldades, potencialidades, tipo uma autoavaliação.
Inquérito por entrevista	Guião de entrevista	No final do projeto, pretendo fazer uma entrevista à professora cooperante sobre as aprendizagens/evolução das crianças.
Recolha documental e análise de dados	Inquéritos Planificações Notas de campos Produções escritas das crianças	Após a recolha de todos os documentos, será realizada uma análise de conteúdo acerca das produções das crianças, e ao longo do tempo perceber se houve alguma evolução. Para além disso, serão analisados os inquéritos, primeiramente, para perceber o contacto que a turma tem com as TIC, confrontando com as notas de campo.

Tabela 2 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Inquérito por questionário

Segundo Tuckman, (2000) a técnica de questionário permite cobrir três áreas de recolha de informação: recolha de dados sobre o que o respondente sabe (conhecimento

ou informação); o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências); o que o responder pensa ou crê (atitudes ou vivências). No entanto, a viabilidade do questionário como uma técnica fiável de recolha de dados implica a garantia de alguns pressupostos básicos, relativamente aos respondentes. Por um lado, é necessário que assumam uma “atitude cooperativa, isto é, que aceitem responder voluntariamente. Por outro lado, é necessário que, ao responderem, digam o que sabem, querem e pensam” (Afonso, 2005, p.103).

Relativamente ao formato das perguntas este varia conforme o contexto. Assim sendo, segundo Afonso (2005) estas podem ser diretas ou indiretas, conforme o respetivo objetivo. Os questionários utilizados foram primeiramente de questões mais diretas em que tinha como objetivo tentar perceber se as crianças tinham acesso às tecnologias, se tinham noção do que poderia ser um site/blog e se alguma vez teriam utilizado o processador de texto, de forma a perceber melhor o contexto e prever as dificuldades que pudesse encontrar na utilização do processador de texto (consultar apêndice 1).

Além disso, utilizei este tipo de inquérito no final de cada atividade para que as crianças pudessem dar a sua opinião acerca da atividade, para perceber se acharam interessante e importante. Este inquérito serviu mais como um apoio para validar as minhas observações e notas de campo e ter como um registo a opinião de cada criança, uma vez que não me era possível estar em todos os grupos em todos os momentos. Sendo assim, poderia não ter estado atenta a alguma situação específica e poderia ficar a par ao analisar este documento (consultar apêndice 2).

Observação participante

A técnica de observação utilizada para a realização do trabalho de investigação é a observação participante.

A observação participante foi a técnica de recolha de dados mais utilizada nesta investigação, pois permitiu descrever, numa primeira fase, o que aconteceu durante as atividades e de seguida, refleti sobre as mesmas.

Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2012), na observação participante é o próprio investigador o instrumento principal de observação, uma vez que “[...] de acordo com os postulados epistemológicos do paradigma interpretativo [...], o

investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (p. 155).

Neste tipo de observação, o investigador é o ator social que igualmente vive as situações e os problemas dos outros indivíduos pertencentes ao contexto onde a problemática está presente, e consequentemente recolhe a informação pertinente (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2012). Para Pourtois e Desmet (1988, citado em Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2012, p.156) a observação participante:

transcede o aspecto descritivo da abordagem (objectiva) para tentar descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos actos e dos acontecimentos. Neste caso o investigador está inserido na vida dos actores a que o estudo diz respeito. Ele procura obter o máximo de informações que lhe é possível sobre esta situação específica.

A observação participante possibilitou-me uma maior aproximação entre mim e as crianças/turma, dado que permitiu acompanhar as experiências vividas no quotidiano e, assim, apreender as diferentes visões do mundo com o intuito de realizar novas ações que interfiram no desenvolvimento individual e social. Tentei que esta observação fosse tão precisa quanto possível. Para Bogdan e Biklen (1994), todos os dados recolhidos da observação participante são considerados notas de campo. Estes autores afirmam ainda que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). As notas de campo constituíram também como um recurso fundamental, pois ia apontando ao longo das observações alguns comportamentos das crianças, algumas frases marcantes que iam dizendo enquanto trabalhavam e também no final quando terminava a atividade conseguia sentar e descrever alguns episódios que observei, mas não consegui escrever no momento. As notas de campo como referem Bogdan e Biklen (1994) que me auxiliou a “acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (p. 151).

Tive como preocupação que as notas de campo obedecessem aos dois tipos de materiais, descritivo e reflexivo. Primeiramente descrevo “[...] o local, pessoas, ações e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152). De seguida precedo a uma reflexão acerca da informação recolhida, adotando uma visão retrospectiva e prospetiva,

com fim a atribuir sentido e significado às situações observadas e à “ [...] forma como se relacionam com aspectos teóricos, metodológicos e substantivos” (Ibidem, p. 212).

Além das notas de campo, utilizei também as gravações, fotografias e as filmagens para poder analisar e transcrever de forma mais honesta.

Inquérito por entrevista

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista consiste “numa conversa intencional, [...] dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra” (p. 134). Para além disso, “ [...] implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (Ibidem, p. 92).

Neste projeto de investigação, a entrevista é guiada por questões gerais, as quais oferecem ao entrevistador “uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Ibidem).

O inquérito por entrevista utilizei no final do estágio para fazer um balanço de tudo o que observei e registei com o depoimento da professora cooperante relativamente a sua perspetiva sobre as atividades que foram desenvolvidas relacionadas com as TIC e sobre as aprendizagens das crianças quando utilizadas as diversas ferramentas tecnológicas.

Escolhi este instrumento, pois achei que seria mais adequado pois permitiu-me levar a questão ao fundo, podendo esmiuçar no momento as respostas da professora cooperante para qualquer tipo de esclarecimento.

2.3.2. Técnicas de tratamento e análise documental

Embora persistam no campo científico, várias definições e opiniões diversificadas sobre o que é a análise de conteúdo, Bardin (1994) define-a como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42).

A análise de conteúdo que fiz não incidiu sobre os documentos oficiais da instituição o que normalmente acontece neste tipo de instrumento, mas sim sobre as produções escritas das crianças, para observar primeiramente de que forma estes organizaram o seu texto, ou seja, a sua planificação e textualização e ao longo do tempo observar as evoluções que ocorreram.

Para além disso, foram analisados as planificações, para poder refletir sobre a sua reestruturação; os inquéritos, primeiramente para perceber quais os contactos que as crianças têm com as TIC e mais adiante os inquéritos pós-atividade e por fim, foram analisadas as notas de campo para confrontar as descrições realizadas no caderno com a minha análise e reflexão pessoal.

2.3.2.1. Questões de ética

Ao longo do presente relatório, mantive o anonimato das crianças, substituindo os seus nomes por um conjunto de duas letras, sendo estas as primeiras duas letras do primeiro nome. Procurei assim, preservar a identidades das crianças não as expondo às dificuldades que expressaram durante a investigação.

Capítulo III- Organização, apresentação e análise da intervenção

Neste capítulo primeiramente descreverei como organizei o projeto por diversas fases, seguindo-se a justificação de algumas opções tomadas para a intervenção no terreno. Finalmente, será descrita, analisada e refletida toda esta intervenção em cada fase.

3.1. Organização da intervenção

Para implementar a minha intervenção tive de estruturar, organizar as minhas ideias e planificar as atividades. Porém, no início tive algumas dificuldades porque queria fazer demasiadas coisas ao mesmo tempo, queria analisar os grupos todos, tinha várias ideias em mente, queria pôr tudo em prática, mas foi necessário fazer opções. Foi através da primeira atividade “Reescrita dos textos biográficos” (que será analisada no mais abaixo ao pormenor) que comecei a tomar algumas decisões que foram essenciais ao longo de todo este projeto, tais como: *Deverei analisar todos os grupos? Que tipo de atividades deverei planificar? Deverei manter os mesmos pares? Como ultrapassarei o facto de alguns pares não saberem trabalhar em conjunto? Será*

importante criar uma estratégia de orientação para as crianças, mas qual será a mais adequada?

Em relação aos pares note-se que a minha colega tinha como tema, o trabalho colaborativo, portanto fomos em conjunto discutindo de que forma os pares poderiam ser organizados. Para além destas atividades com as TIC também foram realizadas outras atividades em que conseguimos ter melhor perceção sobre o funcionamento dos grupos. Apesar de as crianças não terem decidido os seus pares, a forma como se comportaram ajudou-nos a perceber de que forma poderíamos organizá-los para que o trabalho fosse produtivo para todos. As condicionantes a que estava sujeita enquanto estagiária, nomeadamente o tempo disponível para a experimentação, para no final obter uma análise mais cuidada e precisa do que acontecia em cada par/grupo levou-me a optar por analisar três pares. A escolha destes pares foi aleatória.

Uma vez que o meu objetivo se prende com a produção escrita, decidi que seria interessante explorar um leque diversificado de tipos de texto: o narrativo, o descritivo, o expositivo, o instrucional.... Sendo assim, organizei mais três atividades (para além da reescrita dos textos biográficos) com o objetivo de dar mais oportunidades às crianças para explorarem vários tipos de texto e percebessem as suas diferentes características, por esta ser uma das dificuldades que a turma possuía. Além disso, tive ainda a liberdade de ligar a escrita (área do português) com outras áreas curriculares, como felizmente aconteceu, por exemplo no trabalho de projeto que será explicado na atividade 4, mais adiante.

Relativamente à estratégia de orientação os guiões foram elementos essenciais neste projeto, pois assumiram o papel de orientação para as crianças, uma vez que a sua estrutura permitia que seguissem os três momentos essenciais na produção de um texto: planificação, textualização e revisão do texto. Estes guiões, por norma, estavam organizados em três partes: a primeira parte deste instrumento auxiliava aos pares a organizar as ideias (planificação), que consequentemente servia de apoio na parte da textualização. A segunda parte do guião concentrava-se em questões que ajudavam os pares a organizar as tarefas e por fim, a terceira parte, apresentava breves questões acerca da revisão de texto que era preenchido no final, após a textualização. Para além destas questões, no final também estava sempre presente um breve inquérito para as crianças refletirem, em conjunto com o seu par, sobre o trabalho desenvolvido.

Note-se que no início de cada atividade era distribuído um guião aos grupos de trabalho. Com o guião pretendia orientá-los no processo de escrita. Numa primeira fase

pretendia que os grupos organizassem as suas ideias (uma planificação) para facilitar a construção do texto. No final de cada atividade, conversava com os grupos e tentava perceber o sentido que haviam dado à atividade, se já tinham feito atividades daquele género e também entregava um questionário para que as crianças pudessem preencher e assim eu pudesse perceber e guardar um registo do que tinham aprendido, das dificuldades sentidas, do funcionamento do par...

Por último, realizei uma entrevista à professora cooperante para tentar perceber a sua perspetiva acerca de toda esta intervenção.

Na tabela abaixo está exposto de forma mais sucinta o que foi realizado e o que será analisado mais adiante.

Dia em que foi realizada:	Atividades ¹ :
21 de março de 2017	Realização de um inquérito por questionário aos alunos – diagnóstico/contextualização
23 de março de 2017	Reescrita dos textos biográficos
29 de março de 2017	Texto descritivo: “A selva nas teclas”
19 de Abril de 2017	Texto narrativo: “Estória nas cartas”
03 de Maio de 2017	Texto expositivo: Apresentação dos trabalhos de projeto
24 de Maio de 2017	Realização de um inquérito por entrevista à professora cooperante

Tabela 3 – Organização da intervenção

De seguida, será descrita e analisada toda a intervenção.

¹ Antes das atividades era distribuído um guião para as crianças planificarem e após a textualização fizessem a revisão do trabalho; Para além disso, no final das atividades era distribuído um inquérito por questionário sobre a atividades.

3.2. Implementação da intervenção

Antes de iniciar a minha intervenção construí um inquérito por questionário, para fazer um diagnóstico dos alunos individualmente e tentar perceber de que forma as crianças estão envolvidas com as TIC, dentro e fora do contexto escolar. Comecei por distribuir os guiões enquanto explicava que se tratava de um documento que tem por nome, guião, que serve para recolher algumas ideias dos alunos para utilizar no meu projeto para a escola. De seguida, pedi as crianças que lessem as questões e perguntas caso houvesse alguma dúvida.

Este inquérito foi respondido por 18 crianças com o objetivo de perceber o contacto anterior das crianças com as TIC.

Assim sendo, começo por analisar e interpretar o primeiro inquérito por questionário que foi realizado no dia 21 de março.

Análise inquérito por questionário - diagnóstico

Questão 1:



Gráfico 1 – Conhecimento geral sobre TIC

Ao analisar a primeira questão, todas as crianças responderam que sabiam o que eram as TIC. No entanto quando foi solicitado que o explicassem, diversas foram as

respostas: “TIC é informática” “é uma aula” “é mexer nos computadores” “a TIC é uma sigla e é uma aula que se aprende a mexer em computadores e em como arranjar coisas” “TIC é trabalhar no telemóvel, no computador e *tablet*” “quando usamos o computador e trabalhamos”.

Concluo que as crianças têm algumas noções do que são as TIC e não são para elas um mundo tão desconhecido.

Questão 2:



Gráfico 2 – Gosto pelas tecnologias

Relativamente à segunda questão a maioria das crianças respondeu que gostava de utilizar as tecnologias. Apenas uma criança respondeu que não gostava justificando que fica com dores de cabeça quando usa em demasia, principalmente o telemóvel. Houve duas crianças que não justificaram as suas afirmações e as restantes referiram que “gosto das tecnologias porque assim comunico com pessoas que estão longe” “sim porque posso jogar” “porque é divertido” “porque dá para ver jogos” “posso jogar e pesquisar” “porque aprendo coisas” e “posso ver vídeos”.

Assim sendo, concluo que a maioria refere a utilização lúdica das tecnologias e só uma reconhece que as utiliza para a aprendizagem.

Questão 3:



Gráfico 3 – Hábitos de utilização das TIC

Ao analisar o gráfico observo que o computador é o instrumento mais utilizado por estas crianças de seguida, o *tablet* e por fim, o telemóvel.

No entanto, é importante frisar que nesta questão podiam escolher várias das opções. Apenas três crianças colocaram uma só cruz na opção Computador. Para além destas, três (em oito crianças) respondeu que utilizava o computador, mas também o *tablet* ou então o computador e o telemóvel. Quatro crianças responderam que não utilizavam computador, mas sim o *tablet* ou o telemóvel.

Apenas uma criança não respondeu nenhum das opções justificando como “não uso nada”, não justifica o porquê, no entanto na resposta anterior (questão 2) explicou que gosta de usar as tecnologias e quando pode em casa de outros familiares ou amigos, gosta de jogar no computador. Parece tratar-se de uma criança com um contacto pouco assíduo com as TIC.

Em resposta à questão 3.1 onde era questionado sobre o que faziam com estes aparelhos as respostas rondaram à volta de “jogar” e/ou “vejo vídeos”. Contudo houve crianças que também responderam “vejo imagens”, “vou ao *YouTube* e ao *Google*”, “vejo novelas e oiço músicas”, “leio histórias”. Novamente concluo que as crianças utilizam as TIC fundamentalmente com carácter lúdico.

Questão 4:

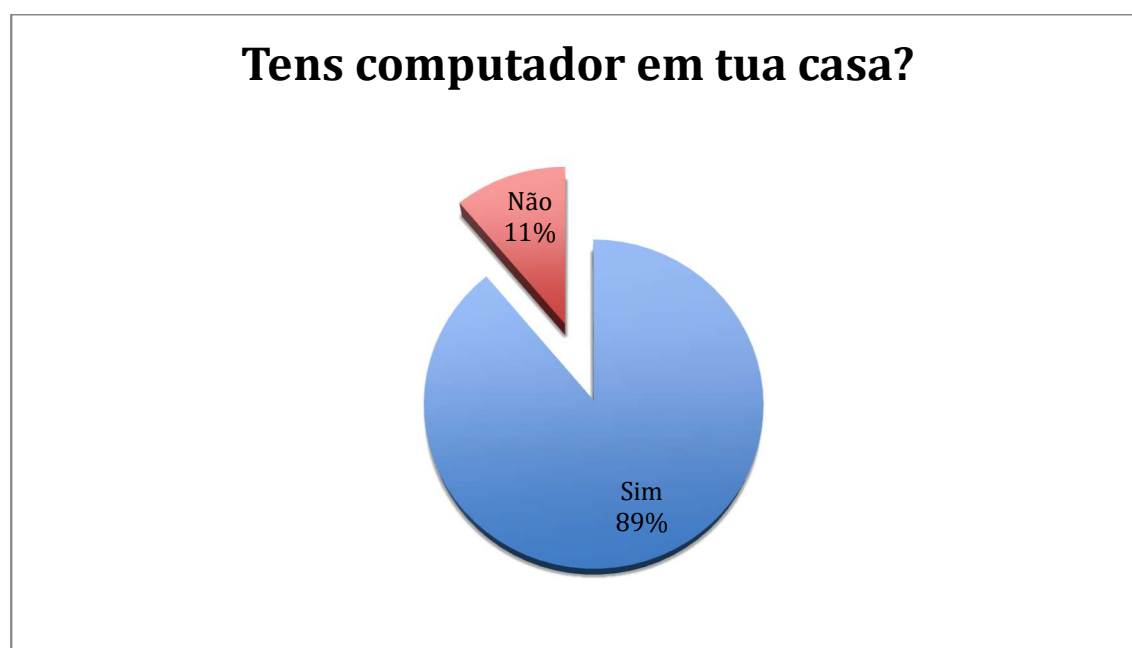


Gráfico 4 – Acesso ao computador

A maioria das crianças tem computador com acesso a internet nas suas casas, apenas uma pequena fatia (duas crianças) não tem computador, no entanto uma delas tem o *tablet* e o telemóvel com acesso a internet. A outra criança, que não tem computador, pode aceder à internet pelo telemóvel.

Questão 5:



Gráfico 5 – Conhecimento sobre site

A maioria das crianças respondeu que sabia o que era um site exemplificando com: *cartoonnetwork.pt*, *FaceBook*, *Instagram*, *Google*, *Tuga fitness*, *YouTube*...

Questão 6:

Sabes o que é um blog?

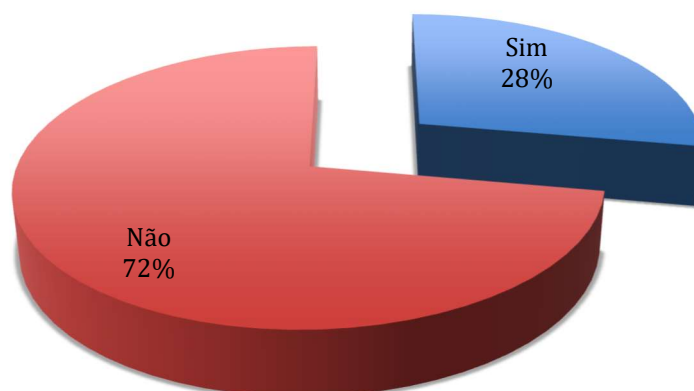


Gráfico 6 – Conhecimento sobre blog

Acerca do blog a maioria das crianças respondeu que não sabia do que se tratava e as que responderam que sabiam nem todas exemplificaram. No entanto, disseram que o blog é “onde vamos retirar as receitas”, “colocamos imagens” e apenas uma exemplificou indicando o blog da biblioteca.

Note-se que estas duas últimas questões foram realizadas para perceber se as crianças tinham alguma noção do que era um site ou um blog e qual as suas funcionalidades, porque pensei que seriam boas ferramentas para criar uma relação família e escola, pois eles poderiam publicar os seus trabalhos e poderiam partilhar com as famílias e outros agentes fora do contexto escolar.

Finalizada esta primeira análise conclui-se que as crianças, de um modo geral, estão familiarizadas com os vários instrumentos tecnológicos e utilizam as TIC para a comunicação ou lazer, acima de tudo para jogos e para visualizar vídeos de YouTube e não tanto como ferramenta de trabalho. Uma vez que a professora cooperante não reconhece nas TIC um valor educativo e não tem hábitos de as utilizar com os seus alunos, estes resultados eram de algum modo expectáveis.

3.3. Análise da intervenção

Nesta parte do projeto serão descritas, analisadas e refletidas as atividades realizadas e para tal, será imprescindível demonstrar evidências e ilustrações concertas

como por exemplo, diálogos entre as crianças, entre mim e elas, produções textuais destas e outros documentos que sustentem as afirmações.

a. Atividade 1 – Reescrita dos textos biográficos

Para além dos inquéritos por questionário que tinham como objetivo conhecer os alunos e perceber de que forma utilizam as TIC, decidi observar as crianças organizando uma atividade onde estas teriam de reescrever um texto. Escolhi o texto biográfico que foi feito com a professora cooperante, antes do estágio começar, construído individualmente e escrito em papel. Pretendia realizar uma atividade em que verificasse o contacto das crianças com o computador e como trabalhavam entre eles, foi então que a professora cooperante referiu que tinham feito textos biográficos e poderia utilizar para eles reescreverem e ao mesmo tempo poderiam corrigir os erros ortográficos, através da correção automática.

Para tal, decidi organizá-los por pares (colegas de carteira) e entregar um computador a cada par e os respetivos textos. Durante a observação desta atividade aproveitei para perceber o que faziam com o computador fora do contexto escolar (através de questões durante a observação participante), se já tinham utilizado o processador de texto, observar o envolvimento das crianças durante a atividade e também como se organizaram em pares.

Em termos de motivação observei que as crianças estavam muito entusiasmadas, houve muitas trocas de ideias entre os pares, uma interajuda para procurarem as diferentes letras nas teclas, em colocar as letras maiúsculas, colocar os acentos, os parágrafos...

Relativamente à organização do grupo esperava primeiramente que organizassem tarefas. E observei realmente que começaram por escolher que texto iria ser reescrito primeiro, uma vez cada aluno tinha um texto. Foi interessante porque um dos pares decidiu tomar decisões através de um jogo:

Fa: - Então vá que texto escrevemos primeiro?

Mu: - Vamos jogar a “pedra, papel ou tesoura” e quem ganhar começa por escrever o seu texto...

Fa: - Sim pode ser!!! Então vá pedra, papel...

Mu: ssshhhh baixinho...!!

Este ato de observação participante permitiu resolver algumas dúvidas que obtive enquanto analisava o **inquérito por questionário – diagnóstico**. Por exemplo,

houve crianças que disseram que utilizavam o computador para jogar ou ver vídeos e questionei-os que tipos de jogos, que tipos de vídeos... Fiquei a saber que um dos alunos já tinha utilizado o processador de texto para escrever textos:

Tahcin: - Costumam utilizar este programa em casa?
Lu: - Eu sim.
Tahcin: - Para quê?
Lu: - Para fazer textos e tabelas.
Tahcin: - Porque é que fazes tabelas e textos?
Lu: - Quando estou feliz...
Tahcin: - Escreves o quê?
Lu: - O meu dia-a-dia.
Tahcin: - Ah! tipo um diário?
Lu: - Sim! E vejo vídeos e filmes
Mo: (a gozar com o colega)
Tahcin: - E tu Mo que fazes?
Mo: - Eu jogo
Tahcin: - Que tipo de jogos?
Mo: - *flip*...
Tahcin: - É de luta?
Mo: - Não... escreves *flip* e aparece quadradinhos com jogos.

No que concerne à utilização do Word, percebi que alguns dos alunos já o tinham utilizado antes, apesar de não o terem referido no questionário inicial. O corretor ortográfico era conhecido, como se pode observar nos seguintes diálogos:

Par - Jo e Od

Jo - Aqui é dois “L” Od - Albert!
Od: - Não é nada!
Jo: - Olha aqui está vermelho então de certeza que é com dois L!

Par - Ma e Di

Ma: - Tahcin aqui ficou vermelho
Tahcin: - O que é que significa este vermelho?
Ma: - É porque a palavra está mal escrita

A ideia que este grupo tinha sobre a utilização do corretor ortográfico não era muito precisa pelo que senti necessidade da seguinte afirmação:

Tahcin: - Exatamente e também quando o computador não reconhece a palavra. Como essa palavra é em inglês ele não está a reconhecer...

No entanto houve um grupo que não demonstrou tanta empatia, observei que um dos elementos tentava ajudar o outro, mas este recusava-se a trabalhar com o par, utilizando termos do género: “- *Tu não mandas em mim... eu faço como eu quiser*”. No que diz respeito à divisão de tarefas obtive a seguinte resposta:

Tahcin: - Como estão a dividir as tarefas?

Pe: - Ele é que sabe eu não queria fazer nada disto.

Esta criança foi um dos desafios que encontrei neste projeto, não tanto pela forma como trabalhava com o computador, mas como este trabalhava com os seus colegas.

O que esta atividade permitiu?

Esta atividade foi crucial para a organização de toda a minha intervenção tal como: o tipo de atividades, estratégias de orientação, escolha de pares/grupos..., mas no que concerne à análise da produção escrita pelas crianças esta atividade não foi muito significativa porque elas limitaram-se a copiar textos que já tinham feito, ou seja, não consegui verificar como é que as crianças organizavam as suas ideias e como criavam o seu texto. Contudo vi o produto final e tentei perceber melhor o grupo em conversa com a professora cooperante. Quando a questioneei acerca dos textos esta referiu que os alunos ainda apresentam algumas dificuldades na construção textual, pois “continuam a ter erros ortográficos, ainda não apresentam um vocabulário rico, às vezes não fazem uma devida construção frásica, mas são fatores que vão evoluindo ao longo do tempo, através da prática.”.

Sendo que estava a ser trabalhado o texto biográfico e conhecendo as características deste texto sabia que os resultados não poderiam ser tão criativos, pois neste aqui a criança limita-se a enunciar factos sobre a vida de uma personalidade.

Todavia analisando a utilização do processador de texto verifiquei que houve grupos que conheciam as ferramentas do processador de texto e tiveram mais cuidado com a estética do produto final e que houve outros que não o fizeram. Por exemplo, o grupo Jo e Od é um grupo que conhece bem as ferramentas do Word, reescreveram o texto, utilizaram o corretor automático e ainda justificaram o texto e conseguiram alterar o tamanho e o tipo de letra, como podemos ver:

Texto reescrito pelo par Jo e Od:

Albert Einstein nasceu em 14/3/1879 na Alemanha. Teve 3 filhos com a sua mulher, foi cientista, ganhou o prémio Nobel da física e várias medalhas. Em fevereiro de 1933, Einstein fez uma visita aos EUA e resolveu ficar por lá. Einstein gerou a primeira bomba atómica. Einstein foi professor na faculdade depois morreu aos 76 anos em 17 de abril de 1955.

Os pares, Mo e Lu/ Ca e Al conseguiram reescrever os textos, mas não tiveram tanto cuidado com a formatação. Estavam ainda preocupados em ter o produto final e não tanto de utilizar as ferramentas que o processador de texto possui, podemos verificar nos seus textos que não alteraram o tamanho e o tipo de letra e os erros continuaram a ser indicados, mas não houve qualquer alteração.

Texto reescrito pelo par Mo e Lu:

Luís Leal dos Anjos nasceu 29 de maio de 1987 em Arrentela. Mais conhecido por Leal é um jogador de futebol que joga no Clube Paraguaio Cerra Portenõ e atua como atacante. Começou a jogar futebol no Sporting Clube de Portugal. Jogou em vários clubes portugueses e depois foi jogar para o estrageiro. Joga pela seleção São Tomé e Príncipe e marcou o seu primeiro golo em 13 de junho.

Texto reescrito pelo par Ca e Al:

David nasceu dia 30 de Junho de 1991, no distrito de Dourdan em França. Quando foi mais jovem, participou na e quipa do Sporting. Foi ator e compositor português. No ano 2001 toda a família dele regressou ao país Natal. David voltou para Portugal e conseguiu fazer a sua carreira. David tem um nome verdadeiro que é "David Araújo Antunes.

Concluo então, que apesar de todos os grupos terem utilizado o processador de texto nem todos usufruíram as suas inúmeras ferramentas.

De seguida, irei analisar a atividade 2 de forma a refletir como se desenrolara toda esta intervenção.

b. Atividade 2 – Texto Descritivo: Selva nas teclas

Esta atividade tinha como objetivo principal explorar o texto descritivo. Além disso, queria perceber se as crianças tinham em atenção as aprendizagens feitas na atividade anterior, relativamente às funcionalidades do computador, e se as mobilizavam. Também pretendia que as crianças melhorassem as competências com o processador de texto. Uma vez que os pares foram reajustados desde a primeira atividade, pretendia perceber se os ajustes feitos foram favoráveis ao trabalho dos pares.

No dia anterior foi pedido que cada par trouxesse uma imagem da vida animal que daria início à atividade.

Tahcin: Olhem! Amanhã tragam imagem da vida animal, uma vez que estamos a abordar esse tema em Estudo do Meio.

Lu: - Vamos fazer o quê?

Tahcin: - É uma atividade para o projeto das TIC.

Reação da turma: - YES!! YEEEEY! Vamos trabalhar com os computadores!!

Tahcin: Portanto vocês já sabem que estas atividades são a pares e já sabem que houve alteração nos pares decidiam entre vocês quem vai trazer o quê e organizem-se ok?

Di.: Sim, mas eu não sei se vou conseguir imprimir uma imagem... Porque o meu pai não está em casa.

Tahcin: Não é preciso serem imagens impressas podem trazer revistas, livros... Em todo o caso, quem é o teu par?

Mo: Sou eu.

Tahcin: Então vocês decidam o que querem trazer... vão agora para o intervalo e podem ver isso.

Ma: Eu tenho um livro em casa, vou trazer isso.

Le: Eu também... Da minha irmã! Eu trago Ra (referindo-se ao seu par).

(À medida que iam saindo da sala as crianças iam falando umas com as outras e iam decidindo o que traziam).

Demonstrou-se um grande entusiasmo pela utilização das TIC e no dia seguinte todos os pares trouxeram imagens impressas, revistas, livros, puzzles...

A atividade decorreu na parte da tarde no bloco de matemática, uma vez que a professora de matemática não poderia comparecer a esta aula. No entanto, recebemos uma indicação da professora cooperante que deveríamos dar matemática nem que fosse pelo menos uma hora. Assim sendo, realizámos o jogo que tínhamos planificado para matemática e só após isso é que iniciamos a atividade com o computador. Com o tempo reduzido e com o tipo de atividade que tínhamos feito anteriormente, ou seja, o jogo, verifiquei que a turma já estava muito agitada e com os computadores, os alunos ficaram ainda mais entusiasmados.

Como anteriormente na **atividade 1, reescrita dos textos biográficos**, as crianças não apresentaram muitas dificuldades em trabalhar com os computadores. Então decidi disponibilizar os guiões em formato digital (consultar apêndice 3), nos computadores, pensando que seria mais fácil para os pares, para não estarem a mexer no papel e depois no computador e não estarem a fazer assim dois trabalhos.

Apesar de as crianças estarem entusiasmadas com a atividade, como podemos ver nos seguintes comentários: “Fixe! Vamos trabalhar com os computadores!”; “Tahcin nós ainda não temos computador!”; “O que é que é que é para fazer? O que vamos fazer hoje? A nossa imagem é a mais gira!” Verifiquei que se gerou uma grande confusão na sala de aula, havia muito barulho e desta vez verifiquei muitos mais conflitos, entre os pares, do que tinha observado na atividade anterior. Por exemplo o

Lu e a Sa que têm uma parceria boa por norma trabalham bem e organizam-se sem grandes conflitos neste dia, ainda no preenchimento do guião tiveram intervenções do tipo:

Sa: - O Lu não quer fazer nada.

Lu: - Eu quero tu é que não me deixas...

(...)

Lu: - Ai, já estou cansado. Faz tu.

Penso que uma das razões que tornaram estes conflitos constantes, durante esta atividade, deveu-se ao facto de esta exigir um maior trabalho em parceria, uma vez, que teria de ser pensada em conjunto com o par, seguindo vários passos: preenchimento do guião, análise de imagem, construção do texto... Enquanto que na primeira atividade, se limitaram a copiar, a reescrever um texto que já tinha sido construído, também a pares, mas de uma forma mais tradicional, em que as crianças já estão mais habituadas a trabalhar, ou seja, em papel.

Senti uma grande dificuldade em orientar os alunos no desenvolvimento da atividade não só por disponibilizar um guião em formato digital, mas também por serem duas atividades consecutivas em grupo. Se o guião estivesse em papel (que é como estão habituados a trabalhar) seria mais fácil, pois não iria haver o problema de estarem sempre a abrir dois documentos. Como eles estavam a construir um texto utilizando as informações escritas no guião havia a necessidade de mudar de janela o que cortava o raciocínio para quem não está habituado a trabalhar assim. Depois porque no bloco anterior já tínhamos feito uma atividade em grupo e esta turma está pouco habituada a trabalhar de forma conjunta.

E por fim, verifiquei algumas lacunas na construção do guião. Por exemplo, no guião era solicitado que indicassem as características psicológicas dos animais, mas não fazia muito sentido porque as imagens eram diferentes em todos os pares, numas mais fáceis de responder, como por exemplo um leão a caçar uma zebra, um leão **esfomeado**. Em outras nem tanto, por exemplo, uma zebra no meio da selva poderia ser muita coisa e isso implicava que as crianças dessem a opinião pessoal (por exemplo uma zebra pensativa), sendo que um texto descritivo só descrevemos o que observamos. (In)felizmente só consegui aperceber-me dessa lacuna na prática. Foi possível reconhecer que nem sempre as atividades se desenvolvem como planeamos, temos de arranjar soluções no seu decurso. Além disso, consegui perceber melhor o grupo e as dificuldades que esta minha estratégia lhes trouxe e procurei colmatar esta falha nas atividades seguintes.

No que se relaciona com o trabalho de grupo, houveram algumas situações que não correram conforme esperado:

Pe: - Mas a Ar quer decidir tudo e quer escrever tudo!

Tahcin: - Dividam as tarefas de forma que seja justo para os dois senão os conflitos não acabam...

(...)

Contudo houve grupos, ainda que poucos, que conseguiram mostrar alguma cooperação. Um dos pares que demonstrou isso foi o Di e o Mo. O Mo, mais despachado, não sentia necessidade de aprofundar as questões e de aperfeiçoar as respostas. O Di, por sua vez, sendo uma criança calma, por natureza, tentava ajudar o Mo e ao mesmo tempo explicava, de forma muito branda, dando oportunidade que ambos escrevessem e que não houvesse conflito entre os mesmos. Através do seguinte diálogo podemos ver a interação entre ambos:

Par - Mo e Di

Mo: - Eu vou fazer o texto, não é?

Di: - Sim... t e x t o (ditando)

Mo: - Como nos vamos organizar?

Di: - Deixa ver..., como nos vamos organizar?

Mo: - Organizando...

Di: - Não podemos dar essa resposta Mo... Assim não explicas nada e quem está a ler não percebe.

Mo: - Como vamos apresentar o trabalho à turma?

Di: - Espera, tem calma, ainda não respondemos à questão anterior.

(...)

Tahcin: - Está a correr tudo bem?

Di: - Sim só não sabemos como vamos apresentar à turma o nosso trabalho.

Mo: - Se calhar desta vez eu leio e tu apresentas a imagem, como da última vez foi ao contrário...

Di: - Ok... então escreve isso.

(...)

Di: - Agora vamos analisar a imagem.

Di: - O que é sucinta?

Tahcin: - Uma forma breve de caracterizar a imagem...

Di: - Ah! vamos contar!

Mo: - Tu contas um eu conto outro...

Di: - São 7!

Mo: - Eles são todos carecas!

Di: - AHAH pois é! Vamos começar a escrever então.

Guião para o texto descritivo

Para a realização desta atividade terás de fazer um texto com o máximo de 15 linhas, onde descreves o que observas na imagem.

Trabalho com o par:

A. Como vamos dividir as tarefas.

O que vou fazer (elemento 1 do par) Vou fazer as características físicas ~	O que vou fazer (elemento 2 do par) mauro: Vou fazer o texto
--	---

B. Como vamos apresentar o trabalho à turma, como nos vamos organizar?

Cada um lê metade do texto.

Figura 2 - Organização do trabalho no guião – Par Di e Mo

Outro grupo também se destacara pelo facto de saberem partilhar ideias e de estarem aptas para se entretajudarem. O par Fa e Mu, muito despachado, queria escrever, mas ao mesmo tempo, não conseguia avançar sem deixar tudo corrigido para trás ora aparecia um erro (através da linha vermelha) ou uma delas via que a outra não estava a escrever bem e dizia logo para corrigir. Quebravam a linha condutora do texto para tentarem corrigir os erros que surgiam à medida que iam escrevendo. No diálogo abaixo podemos verificar isso:

Par - Fa e Mu

Mu: - Na nossa imagem estão 4 leões bebés...

Fa: - Leões leva til.... o tempo está... o fundo é castanho?!

Mu: - O céu está azul. Leões é com i?

Fa: - Achas Maura?

Mu: - Então na nossa imagem estão 4 leões bebes...

Fa: - Olha... está escrito bebes e não bebés! Dá cá eu ponho o acento.

Mu: - Não, eu sei!

Fa: - É no segundo E...

Mu: - Ai, perdemos tudo! Tahcin Tahcin!

Tahcin: Digam, meninas?

Fa: - Perdemos tudo...

Tahcin: Hm... devem ter selecionado tudo e apagado... Não faz mal vamos retroceder clicar aqui nesta setinha para ver se conseguimos recuperar o trabalho... Já está ... gravem o trabalho meninas.

Mu: - Aaaa que boom! Wow! Parece magia!

Fa: - Então vá continua.

Mu: - “A nossa imagem tem 4 bebés e uma fêmea”.

Fa: - A fêmea que é a sua mãe... O que achas?

Mu: - Não vale a pena pormos isso, não temos certeza.

Fa: - Fêmea tem aquele acento Mu (fazendo a forma do acento circunflexo com as mãos) Não vês que está aí uma linha vermelha.

Mu: - Ah sim! Espera vou corrigir como é que se fazia?

Fa: - Tens de clicar na palavra.

(...)

Trabalho com o par:

A. Como vamos dividir as tarefas.

O que vou fazer Elemento 1	O que vou fazer Elemento 2
ler e escrever	ler e escrever

B. Como vamos apresentar o trabalho à turma, como nos vamos organizar?

Olá nos vamos apresentar uma família de leões.
Uma lê metade e a outra lê outra metade

Figura 3 - Organização do trabalho no guião – Par Fa e Mu

A outra dificuldade surgiu especificamente na produção escrita. Verifiquei que as crianças não estavam a conseguir construir um texto, mas sim um conjunto de frases: *A tartaruga é grande. Há peixes no mar. O mar é azul.*

Para colmatar estas dificuldades, junto de cada par, tentava conversar com estes, para perceber as suas dificuldades e ao mesmo tempo auxiliá-los analisando a imagem para ver se podia desenvolver algumas ideias. Podemos observar a minha intervenção no diálogo que se segue:

Tahcin: - Ora bem, tu vês uma tartaruga aí na imagem certo, já escreveste isso. Mas a tartaruga não tem cor? E os peixes a sua volta? São poucos, são muitos? Tens de ter atenção a isso.

(...)

Ar: - Ok. Então vou escrever “Nesta imagem tem uma tartaruga preta, verde e amarela com olhos muito grandes e pretos”

Tahcin: - Boa... Continua. Eu já cá volto para ver.

(após alguns momentos)

Tahcin: - Então já conseguiram desenvolver mais? Então? Não escreveram mais nada! Pe o que é que vês na imagem?

Pe: - A Ar não me deixa escrever.

Tahcin: - Não foi isso que te perguntei. O que é que vês na imagem?

Pe: - Peixes...

Tahcin: - Boa! É isso! E os peixes são todos iguais?

Pe: - São laranjas, mas há uns mais pequenos outros maiores...

Tahcin: - Ora muito bem... Então vá, escrevam isso...

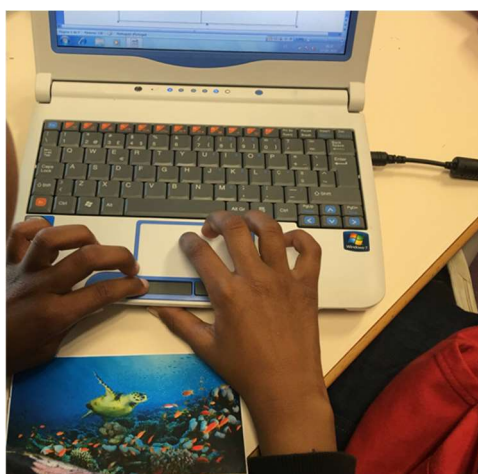


Figura 4 – Produção escrita par Ar e Pe

Relativamente ao produto final, apenas três grupos conseguiram concluir a atividade. Mesmo assim, os que conseguiram não tinham um texto bem construído e coeso, porque limitaram-se a escrever frases curtas e desorganizadas, sem qualquer tipo de elos de ligação.

Texto do par – Ar e Pe:

Nesta imagem tem uma tartaruga preta , verde e amarela com olhos muito grandes e pretos. Ela tem uma carapaça verde escura. À volta da tartaruga estão peixes cor-de-laranja e são muito pequenos. Esta encontra-se no fundo do mar .E também tem flores do mar e corais de varias cores e o mar é azul.

Texto do par – DC e M:

Nesta imagem há 7 orangotangos eles são mamíferos. À volta deles há plantas e cascas de banana, eles são peludos, orelhudos, pequenos e tem grandes olhos.

Um dos melhores textos foi do par C e Ma, por terem um texto bem estruturado, com frases bem construídas, com sentido do início ao fim. Porém, não cumpriu com as normas de um texto descritivo:

Texto do par – C e Ma:

Por trás está a aparecer erva e outras plantas. Há frente estão duas zebras carinhosas e meigas. São ás riscas pretas e brancas o pelo delas é muito original. Cada padrão funciona como se fosse uma impressão digital sendo assim que as riscas das zebras permitem que a mãe e a cria se reconheçam. Elas têm orelhas grandes, olhos pequenos e a crista também pequena. Os focinhos delas são pretos. As zebras são mamíferos. As zebras vivem em savanas africanas. Alimentam-se de ervas e são grandes corredoras.

É curioso, porque ao ler o guião deste par, percebe-se que tinham identificado corretamente as características físicas das zebras. Concluo que este par queria ir além do guião e para acrescentar mais informação, decidiram colocar factos sobre as zebras:

Sobre a imagem:

1. Identifiquem de uma forma sucinta os elementos presentes na imagem

2 zebras

2. Enumerem na seguinte tabela as características físicas que observam na imagem:

Grandes, ás riscas pretas e brancas, têm orelhas grandes, têm os cascos pretos, têm uma crista pequena, têm uma cauda curta, têm um focinho preto e são gordos.

Figura 5 - Guião “Sobre a imagem” par Ma e Ca

O que esta atividade permitiu?

A disponibilização do guião em suporte digital, numa fase tão precoce, pode ter induzido as crianças em erro, pois estas partiram do pressuposto que ao preencherem o guião tinham a atividade concluída. Digo precoce porque as crianças não estavam habituadas a trabalhar com o computador, a realizar atividades deste género e como observei que não houve grandes dificuldades na atividade anterior pensei que desta vez seria igual, mas não refleti que na primeira atividade o principal objetivo era apenas copiar um texto, explorar e descobrir as funcionalidades básicas do computador.

Penso que esta minha ousadia pode ter induzido as crianças em erro, pois estas partiram do pressuposto que ao preencherem o guião tinham a atividade concluída. Apercebi-me ao longo da atividade que a preocupação principal das crianças nesta fase é saber mexer no computador, é ter a oportunidade de escrever, é deixar tudo organizado e não é construir um texto. Portanto devia ter proporcionado mais tempo de utilização do computador, talvez com uma atividade de escrita livre sem a complexidade adicional de um guião intermédio.

Concluída a atividade, refleti sobre o seu desenvolvimento e percebi também não fui suficientemente eficaz para conseguir gerir todos os conflitos. Mas considero que foi um momento importante de aprendizagem para mim pois percebi como deveria organizar as atividades e consegui listar possíveis soluções, para pôr em prática, posteriormente, nas atividades seguinte que fosse planificar:

- Mais adiante deverei traçar de uma forma mais precisa os meus objetivos;
- As atividades deverão ser consideradas realizar no período da manhã enquanto as crianças não estão muito cansadas;
- Os guiões terão de ser mais adequados e numa fase mais inicial em formato de papel, para evitar a utilização de várias janelas no computador;
- No dia em que forem realizadas atividades com as TIC devemos reduzir o trabalho de grupos ou pares, uma vez, que a turma não está habituada a trabalhar dessa forma.

Após esta reflexão, darei início à análise da atividade 3.

c. Atividade 3 – Texto Narrativo: Estória nas cartas

Esta atividade tinha como finalidade rever, explorar e escrever pequenas narrativas. O ponto de partida seria um conjunto de cartões divididos em três grupos: um correspondente às personagens, outro ao objeto, e o outro à paisagem/local.

Há que frisar que nesta fase já tinha optado pelas crianças que ia analisar. Desta vez refiro-me às crianças individualmente e não ao par porque apercebi-me ao longo do tempo, através das atividades de sala de aula que fomos realizando que não poderia optar por analisar sempre os mesmos três pares, porque diariamente as crianças faltavam, nós não conseguimos prever isso e esta dinâmica alterava com frequência a composição dos pares. No entanto, há que realçar que nunca deixei de auxiliar as outras crianças e tanto eu como a minha colega de estágio, íamos apoiando diversos pares. No final da aula reuníamos e trocávamos ideias, para permitir que tivéssemos uma visão mais abrangente e que pudéssemos refletir uma com outra, uma vez que este trabalho em parceria serviria tanto para mim como para ela.

Esta atividade foi realizada no primeiro bloco da manhã. Decidi experimentar a esta hora pelas razões que já foram explicadas anteriormente na **Atividade 2 – “Selva nas teclas”**.

Como tinha previsto a estratégia de mudança de horário foi bem sucedida. As crianças estavam entusiasmadas como estiveram também nas atividades anteriores. Porém, desta vez, verifiquei menos conflitos e o produto final também foi muito interessante sendo que todos os grupos conseguiram terminar a atividade e os textos estavam, na sua maioria, bem construídos, demonstrando muita criatividade por parte das crianças. Para além disso, esta atividade também teve um aspeto muito particular, porque uma das crianças que faz parte desta turma, mas passa a maior parte do seu tempo na unidade de Apoio à Multideficiência pôde participar, em conjunto com o Ra que neste dia não tinha o seu par presente.

As cartas foram um elemento essencial nesta atividade porque através destas as crianças puderam, de certa forma, planificar a sua história. A minha ideia inicial não era usar as cartas, mas sim uma ferramenta digital do site classtools.net. Esta ferramenta consistia numa roleta (*Random Name Picker*) em que seria colocada numa roleta o nome de vários personagens, noutra de vários locais e por fim, outra com vários objetos. Os pares ao girarem a roleta (uma de cada vez) escolhiam cada um destes componentes. Mas houve um período de tempo (aproximadamente duas semanas) que os computadores da escola estavam sem acesso à internet. Tentei adiar esta atividade, mas segundo a direção da escola não havia qualquer previsão de quando este problema seria

resolvido. Por essa razão não foi possível a utilização desta ferramenta, optando então pelas cartas que também foram, diga-se de passagem, um bom instrumento para captar a atenção das crianças. Algumas destas cartas foram disponibilizadas em formato digital por colegas minhas que tinham utilizado com o seu grupo de estágio e outras foram criadas por mim.

As cartas estavam divididas em 3 grupos: amarelo – personagens; verde – objeto; azul – local. As cartas foram apresentadas às crianças de seguinte forma (figura 6):



Figura 6 – Escolha da personagem

Na figura abaixo podemos ver um exemplo do que poderia sair nas cartas.

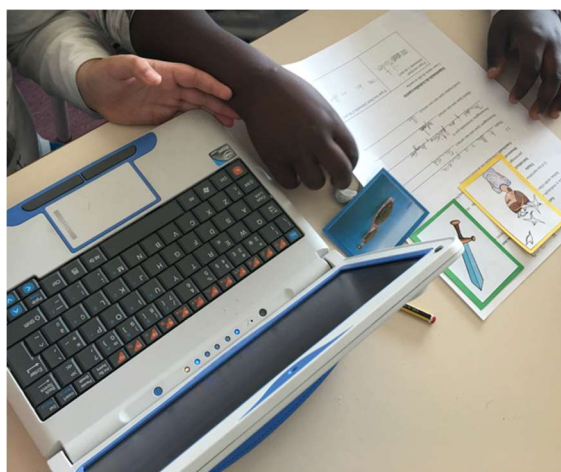


Figura 7 – Exemplo de 3 cartas

Escolhidos os elementos essenciais para o texto, o próximo passo seria o preenchimento do guião (consultar apêndice 4). Neste foi apresentado logo no início a

estrutura de um texto narrativo. O guião desta vez fora entregue em suporte papel e se na atividade anterior autocritiquei o meu trabalho relativamente à construção do guião desta vez não me deparei com grandes dificuldades. O guião estava simples, apenas apresentava questões de resposta fechada e isso permitiu que as crianças apenas organizassem as suas ideias e não que realizassem a maioria do trabalho nele, como acontecera anteriormente. Para além disso, uma vez que o guião não apresentava tantas questões foi preenchido rapidamente e houve tempo para que se dedicassem à produção textual:

Par - Di e Mo

Mo: Isto parece-me uma princesa... o título deveria ser: A ilha e a princesa. Era uma vez uma princesa...

Di: A sério?

Tahcin: Então qual é o título?

Di: O Mo quer a Ilha e a Princesa.

Tahcin: Ok. Então escrevam...

Di: Sim...

(...)

Di: Pronto, já está! Então a outra questão Mo: Personagens que saíram na carta?

Mo: A Ilha e a princesa

Di: Então? Isso é o título... As personagens são estas (apontando para as cartas). Tahcin Tahcin!

Tahcin: Digam meninos?

Di: As personagens são estas certo? Este é o local e o objeto.

Tahcin: Exatamente e se quiserem inventar outra personagem colocam abaixo como está aí no guião.

Di: Ok... Podia ser um príncipe, a personagem inventada o que achas Mo?

(...)

Di: Agora outra questão organização em grupo: organização de tarefas... Oh! Mo toma atenção!

Mo: Eu vou começar a escrever.

Di: Hm...

Mo: Ok, então já sei cada um escreve um texto

Di: uma parte de texto

Mo: yah

Di: - Não espera! Tu escreves o texto e eu dou as ideias

Mo: - Ok.

Di: - Então vá escrever aí no guião isso.

Mo: - Escrever o quê?

Di: - Isso que acabamos de decidir

Mo: - Ah, ok...

(...)

Mo: - Pronto já está.

Di: - Agora dá cá para eu escrever o que vou fazer: “vou dar as ideias” E vamos passar para o texto.

(...)

Guião para o texto narrativo - Estória nas cartas

Para a realização desta atividade terás de fazer um texto com o máximo de 15 linhas, onde crias uma estória:

1) A tua narrativa tem de ter:

- **Título**
- **Introdução** (onde se apresenta a situação inicial da história, os personagens, o tempo e o espaço)
- **Desenvolvimento** (onde se desenrolam as situações, os conflitos)
- **Conclusão** (resolução dos acontecimentos)

1.1

Título: A ilha e a princesa

Personagem (que saiu nas cartas): Princesa

Personagens inventadas por ti: Príncipe e um feiticeiro, dragões

Objeto (que saiu nas cartas): espada

Local/espço (que saiu nas cartas): ilha

Organização do trabalho a pares

Como vamos dividir as tarefas.

O que vou fazer (elemento 1 do par)	O que vou fazer (elemento 2 do par)
<u>vou escrever o texto.</u>	<u>vou dar as ideias.</u>

Figura 8 - Guião página 1 par Di e Mo

Podemos verificar através do diálogo e do guião que as crianças tomaram as decisões sem conflitos. Apesar da distribuição de tarefas não ter sido a melhor porque apenas um dos elementos é que dava as ideias e o outro limitava-se a escrever, o par não deixou de partilhar ideias e principalmente o Di mostrava-se preocupado em questionar o colega sobre as ideias.

Relativamente à produção escrita, observei que o guião contribuiu para organizarem as ideias, contudo não havia um espaço específico no guião para as crianças poderem organizar todas as ideias e organizarem os vários momentos da história. Isto levou-me a concluir, principalmente quando ouvi as gravações no telemóvel, que os pares apenas trocaram as ideias oralmente, durante o preenchimento do guião (como podemos ver no diálogo abaixo) e à medida que iam escrevendo o texto outras ideias surgiam e assim construíam a história:

Par – Al e Ca

Al: - Vamos começar pelo guião. Vou ler em voz alta.

(...)

(ao ver os personagens da história, começaram a trocar ideias)

Al: - Ela podia perder os óculos!

Ca: - Sim! Numa casa abandonada!

Al: - Olha... então imagina personagem é uma rata...

Ca: - Não ... não escrevas rata a sério? Põe nome de uma pessoa normal né?

Al: - Mas ela é um rato, neste caso uma rata com óculos

Ca: - Pois... ficava melhor uma toupeira ahaha mas vá é uma rata

Al: - Ahaha pois é..., continuando o título?

Ca: - O título então podia ser sobre uma história de terror? Com uma montanha russa!!!

Al: - Aí não devia ser de ação... só se fizermos uma parte de ação e terror, por exemplo: - A rata e a casa assombrada

Ca: - Ok yah! Escreve, escreve.

Al: - Não... espera a rata...

Ca: - E a montanha russa assombrada!

Al: - Yah

Ca: - A nossa história é de terroooooorr muhahahah

Al: - A...mon...ta...nha.. as-som-bra-da...

(E continuaram a trocar ideias)

Ca: - Quais eram as outras personagens que podíamos pôr na história...

Al: - Podíamos ter uma aranha, uma bruxa, um gnomo... um esqueleto!

Ca: - Esqueleto andante

Al: - Sim que surgia quando ela abrisse a porta, logo na entrada!!

Ca: - Muahhahaha que assustadooor eu vi um filme de terror que tinha uma montanha russa e tinha uma aranha que era uma personagem.

Al: - Uma aranha como?

Ca: - A viver lá na casa

Al e C: - Uma bruxa!!!!

Al: - A bruxa vivia no buraco...

Ca: - ...Numa gruta por baixo das rochas

Al: - Calma, calma, calma, vai ficar confuso não achas? Uma bruxa com caldeirão...

Ca: - Onde está o caldeirão?

Al: - Não... imagina... uma bruxa a viver lá com um caldeirão atrás...

Ca: - Boa boa. Mas agora escreve.

(...)

Al: - Agora... o objeto que sai nas cartas? Óculos!

Ca: - Mas tens de pôr a rata, os óculos e a montanha russa.

Al: - Não tonta... isto está dividido: local – montanha russa; personagem – rata; objeto – óculos

Ca: - aaah boa... os óculos deviam ser assombrados aquele que dá para ver os monstros!

Al: - Boa boa!

Ca: - Está bué fixe! Grande projeto!

Al: - Então o guião já está todo preenchido! Só falta a parte de trás, mas é para o fim... Agora deixa-me ir ao Microsoft Word... onde é que eu vou?

Ca: - Espera deixa-me ver.

(...)

Al: - Era uma vez uma menina com encontrou os óculos na porta da casa dela e depois foi andar...

C: - Não, espera, era uma vez uma menina chamada Carla... Bruna... né? Escolhe um nome... Miriam?

Al: - Yara

Ca: - Boa! Yara! Então... era uma vez uma menina chamada Yara que bateram a porta. Quando ela abriu viu uns óculos e umas pegadas pretas... ela correu e não conseguia ver nada, mas ouvia vozes...
(...)

1.1

Título: a montanha russa assombrada

Personagem (que saiu nas cartas): uma vt.

Personagens inventadas por ti: coronha bruxa esqueleto

Objeto (que saiu nas cartas): óculos

Local/espço (que saiu nas cartas): porque de diabinhos

Organização do trabalho a pares
Como vamos dividir as tarefas.

O que vou fazer (elemento 1 do par)	O que vou fazer (elemento 2 do par)
melhor no texto e fazer o guião	Yara o texto

Figura 9 - Guião página 1 par Al e Ca

É muito interessante ler as histórias e depois ouvir as gravações porque conseguimos perceber como é que pensaram em cada parte da história: o nome das personagens, o conflito, o desenlace... Por exemplo as ideias que a Al e a Ca estavam a trocar, em relação às personagens, estavam presentes no texto delas quando ouvi as suas gravações é que percebi como pensaram:

A montanha russa assombrada
Era uma vez , uma menina chamada Yara que um dia ouviu a bater á porta. Ela abriu a porta e viu uns óculos. Quando colocou os óculos viu um esqueleto corria e a Yara corria atrás dele, e lhe seguiu até montanha russa, estava lá muitas teias de aranha e corpos cortados ao meio e uma bruxa atrás da porta.

Ainda no que se refere à parte da produção textual e agora associando ao processador de texto as crianças demonstraram interesse em mudar o tipo de letra, o tamanho da letra, tiveram atenção aos parágrafos, preocupação essa que ainda não tinha observado nas atividades anteriores:

Al: - Esta letra está muito pequena onde podemos aumentar?

(...)

Lu: - Tahcin onde é que posso mudar o tipo de letra?

Sa: - Que fixe! Isso dá para fazer?

(...)

Jo: - Como podemos passar para a linha seguinte?

Podemos observar com estas questões por parte das crianças, um grande entusiasmo em utilizar as potencialidades do *Word*. Para além de estarem preocupados em produzir o texto também estavam interessados em aprender mais sobre o processador de texto.

Além disso, conseguiram estar atentas aos seus erros ortográficos. O Ra, por exemplo, estava com dificuldade em escrever a palavra “encaixou” e perguntou-me como se escrevia, mas, como eu pretendia que ele tivesse consciência do seu erro e que o corrigisse, achei que seria mais interessante ele ver o erro e ter noção do mesmo. Assim sendo, ele escreveu a palavra “encaichar” e ao ver a linha vermelha, por baixo da palavra, foi verificar o seu erro e viu que na verdade o som “ch”, neste caso, não era a junção das consoantes “c” e “h”, mas sim da letra “x”.

Há que frisar que nesta atividade tive possibilidade de rever alguns textos juntamente com os pares. Podemos observar isso no diálogo abaixo:

Par – Jo e Od

(Na parte da revisão os dois iam lendo o texto)

Jo: - Não percebo porque isto dá erro...

Tahcin: - Porque tem de ser D. Maria se puseres tudo junto dá erro

Jo: - Aaaah.. ok..

Od: - E esta risca verde?

Tahcin: - Isso é porque deste muito espaço

Od: - E este a?

Tahcin: - Então depois do ponto final a letra tem de ser maiúscula ou minúscula?

Od: - Ah ok... que fixe!

Tahcin: Não acham que este texto precisa de alguns parágrafos é que vocês contaram a história toda num parágrafo e normalmente numa história temos a introdução o desenvolvimento e a conclusão. Revejam lá isso bem.

Podemos verificar aqui que os erros em que as crianças tinham dúvidas já não eram tão básicos. Por exemplo, D.Maria não era um erro comum, o problema estava na

junção da pontuação com a primeira letra da palavra seguinte, na escrita em papel se calhar colocariam na mesma junto e nem se aperceberiam do erro.

Há que frisar que este grupo apresentou alguma dificuldade na coesão do texto, porque parecia que não tinha uma linha de pensamento clara. Penso que esta problemática proveio do facto do guião não permitir que as crianças planificassem, como já referi anteriormente. De forma a colmatar esta situação conversei com o par, para os incentivar a melhorarem a história e a tornar mais interessante. Para tal, dei o exemplo do par Li e Ra que tinha tido atenção a esse aspeto:

Tahcin: - A vossa história está boa, mas não cria aquele suspense ao leitor, porque de repente a mãe falou com a mala e foi para casa e começou a cozinhar. Mas o que é que cozinhou? O que é que a família fez quando viu a mala? Olhem, por exemplo, ali os vossos colegas L e R escreveram que havia um rapaz que encontrou uma chave e um mapa e que esse mapa os levava para o cimo de uma montanha. Entretanto eles encontraram na montanha um portal e experimentaram colocar a chave no portal para ver se encaixava e o que é que acontecia... sabem o que é que aconteceu?

J e O: - O quê? O quê?

Tahcin: Não digo! Agora vão ter de ler a história e matar a curiosidade! É essa a ideia de uma história... Os leitores têm de ter vontade de ler mais e mais!

J: - Ai Tahcin, agora vou perguntar ao R!

Tahcin: - Ahaha ficaram curiosos não foi?!

Com esta minha intervenção, as crianças melhoraram a história. Inicialmente estava da seguinte forma:

A mãe e a sua mala

A mãe foi ao mercado num dia quente. Quando chegou ao mercado encontrou flores tão lindas que as quis comprar. Depois encontrou uma mala tão bonita que a quis comprar também. Lá encontrou a D. Maria e foram comer um gelado e lá encontrou o José e o pai do José que se chama Joaquim.

A mala que a mãe comprou começou a falar e a mãe assustou-se, mas a mala começou a contar sua história. A mãe teve pena e disse que ia lhe proteger. Foram para casa e foram direto para a cozinha e a mãe começou a cozinhar.

E assim viveram felizes para sempre!

E no fim ficou desta forma:

A mãe e a sua mala

A mãe foi ao mercado num dia quente. Quando chegou ao mercado encontrou flores tão lindas que as quis comprar. Depois encontrou uma mala tão bonita que a quis comprar também. Lá encontrou a D. Maria e foram comer um gelado e lá encontrou o José e o pai do José que se chama Joaquim.

A mala que a mãe comprou começou a falar e a mãe assustou-se, mas a mala começou a contar sua história. A mãe teve pena e disse que ia lhe proteger. Foram para casa e foram direto para a cozinha e a mãe começou a cozinhar. O José e o Joaquim entraram e viram a mala falante mas a mãe começou a contar a história da mala falante e o pai e o José entenderam o caso e deixaram a mala ficar. A mãe fez quatro hambúrgueres para todos comerem.

E assim viveram felizes para sempre!

No entanto, havia outro aspeto que seria importante frisar e consciencializar as crianças, mais uma vez, para melhorarem a sua escrita. Foco-me, então agora, na minha última intervenção:

- Não acham que este texto precisa de alguns parágrafos? É que vocês contaram a história toda num parágrafo e normalmente numa história temos a introdução o desenvolvimento e a conclusão.

Pretendia com isto, que as crianças percebessem que um texto tem de ter um início, um meio e um fim e ao mesmo tempo percebessem qual era a função de um parágrafo. Questiono-me se a forma como o fiz será a mais correta, mas o meu objetivo era despertá-los para possíveis melhorias e penso que fui bem sucedida porque reparei que o texto teve muitas melhorias, por exemplo tentaram encaixar as personagens nos vários momentos da história, tiveram atenção aos parágrafos e organizaram a história segundo a estrutura do texto narrativo.

Após estas alterações o grupo preencheu a última parte do guião:

Revisão do trabalho, após terminado:

1. Releiam o texto que escreveram e verifiquem os aspetos apresentados

	Sim	Não
Utilizaste adjetivos e outras expressões para caracterizares as personagens, objetos e o local?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiveste dificuldade em escolher os vários elementos da história?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Tiveste dificuldades em realizar esta atividade?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

2. Como avaliamos o nosso trabalho em parceria:

2.1 Escutámos as opiniões e as ideias de cada um.
 Sempre ☒ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

2.2 Ambos contribuímos com ideias e opiniões.
 Sempre ☒ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

2.3 Discutimos os nossos pontos de vista
 Sempre ☒ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

2.4 Expressámos os nossos desacordos de forma educada.
 Sempre ☒ às vezes ☒ raramente ☐ nunca ☐

2.5 Partilhámos as responsabilidades.
 Sempre ☒ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

Figura 10 - Guião revisão do trabalho par Jo e Od

O que é que esta atividade permitiu?

Com esta atividade tive oportunidade de observar situações até então novas para mim e consegui alcançar os objetivos que tinha traçado com alguns dos grupos. Tomei consciência de que não poderia, neste curto espaço de tempo do estágio, mudar muito a forma de escrever das crianças, mas que poderia ajudá-las a melhorar alguns aspetos e mostrar-lhes alguns instrumentos que os ajudariam a crescer no que concerne à escrita. Para além disso, não poderia exigir tanto deles, porque a turma não estava habituada a trabalhar a pares, onde são obrigados a trocar ideias, a chegar a um consenso, a ceder alguns aspetos e a utilizar o computador, como instrumento de trabalho.

Em relação ao preenchimento dos guiões conclui que funcionaram melhor em formato papel e que a sua estrutura teria de ser mais simples.

d. Atividade 4 -Texto Expositivo: Trabalho de projeto “Animais em vias de extinção” apresentação em PowerPoint

Esta atividade surgiu no âmbito de um trabalho de projeto para a disciplina de Estudo do Meio subordinada ao tema “Animais em vias de extinção” e ocorreu durante quatro aulas. Os objetivos de aprendizagem propostos para este projeto eram os seguintes: conhecer alguns animais que se encontram em vias de extinção; identificar algumas causas e consequências desta problemática; registar/selecionar ideias relacionadas com o tema, organizando-as; comparar e classificar animais segundo as suas características externas.

Este projeto teve como situação desencadeadora a exploração de uma notícia que se intitulava por “Animais em Vias de Extinção” da revista Visão Júnior. Após este primeiro momento e tendo em conta a metodologia de Trabalho de Projeto, esta tarefa desenvolveu-se em quatro fases:

- Fase 1- Definição do problema: nesta fase os alunos formularam as questões a investigar, partindo da notícia que tinham explorado previamente;
- Fase 2- Planificação e desenvolvimento do trabalho: onde a turma decidiu em conjunto que o mais apropriado seria uma pesquisa orientada, ou seja, as professoras estagiárias trariam as informações e cada grupo pesquisaria;
- Fase 3- Execução: nesta fase os alunos iniciaram o trabalho propriamente dito, ou seja, a turma organizou-se em grupos de 4 e 5 elementos e cada um deles fez uma pesquisa orientada sobre um animal, onde pesquisou informações gerais sobre esse animal, por exemplo grupo a que pertence, alimentação, características físicas entre outras, as causas de o animal estar em vias de extinção, as medidas a tomar para proteger o animal e outras informações que cada grupo considerasse importante. Importa referir que foi feito um sorteio para distribuir os diferentes animais pelos grupos. Nesta fase, cada grupo preparou uma apresentação, uns grupos em cartolina outros em formato digital para apresentarem à turma;
- **Fase 4- Avaliação e Divulgação:** nesta fase cada um dos grupos fez a sua apresentação, sendo que surgiram diferentes questões, dando aso a momentos de debate. Relativamente à avaliação, cada grupo preencheu um inquérito por questionário, onde avaliou o trabalho desenvolvido.

Nesta análise irei debruçar-me nas fases 3 (ainda que na última parte desta fase) e na fase 4 isto porque foi nestas duas fases que as apresentações foram preparadas no processador de texto *Microsoft PowerPoint* e foram divulgadas para toda a turma.

Esta atividade foi realizada em dois dias. No dia 08 de maio de 2017, no bloco da manhã das 11h às 12h30, as crianças preparam as apresentações e a apresentação final à turma foi realizada na semana seguinte, dia 15 de maio de 2017. Há que frisar que nesta atividade o computador foi compartilhado por grupos de 4 a 5 elementos e não aos pares como trabalharam nas atividades anteriores desta intervenção.

Por várias razões os computadores portáteis não estavam disponíveis e como havia quatro grupos e apenas dois computadores, decidimos fazer um sorteio. Através da roleta do site classtools.net - *Random Name Picker* pusemos duas opções: apresentação no computador e apresentação em papel.



Figura 11 – Tomada de decisões através da roleta *Random Name Picker*

Um elemento do grupo ia ao computador e rodava a roleta (bastava tocar nela) e quando parava indicava o resultado:



Figura 12 – Exemplo caso a roleta parasse na opção: apresentação no computador

O sorteio terminava à medida que os dois computadores ficassem ocupados. Com esta ferramenta corríamos o risco de calhar a todos os grupos: “apresentação em papel”. Caso deparássemos com essa situação a solução seria pedir novamente aos grupos para girarem a roleta na segunda ronda (ou seja, depois de todos terem girado). Ou então poderia ter acontecido que a maioria dos grupos tivesse “apresentação em papel” e só um utilizaria o computador, por exemplo. Sendo assim, restariam mais outro computador. Caso surgisse esse dilema novamente a solução seria girar a roleta até todos os computadores estarem ocupados. Mas como tal não aconteceu e tudo ficou decidido logo na primeira ronda, o próximo passo foi: rever o guião que foi preenchido na fase 3 (consultar apêndice 5) e organizar e distribuir tarefas.

Como previsto todos os grupos queriam utilizar os computadores e os que não puderam mostraram-se aborrecidos e surgiram comentários deste tipo:

- Oh! Que grande seca! Eu queria era o computador!

Mas para não os desanimar disponibilizamos cartolinas e folhas coloridas.

Os grupos que ficaram com os computadores estavam mais animados, mas como eram muitos elementos alguns conflitos foram surgindo durante a distribuição de tarefas. Além do grupo ser maior, o programa de computador era outro. As crianças conheciam este programa, mas nunca o tinham explorado. Apesar de ser diferente do Word e ter uma finalidade diferente, as ferramentas e a estrutura são muito semelhantes pelo que as crianças conseguiram trabalhar nele sem grandes dificuldades. As ferramentas mais particulares deste programa, como por exemplo o *layout*, as animações, foram exploradas com a minha ajuda.

De forma a orientar o trabalho das crianças decidi pré organizar o PowerPoint (figura 13). Mas antes de disponibilizar o modelo em cada computador questionei que pontos deveriam ser abordados e estar presentes numa apresentação. Com a ajuda do guião referiram as questões relevantes para o projeto tais como:

Ma: - temos de referir o animal que estamos a estudar!

Mu: - Sim! E porque é que este animal está em vias de extinção. E que medidas devemos tomar para proteger este animal...

Tahcin: - sim muito bem essas são as questões que estão no guião certo? Há mais alguma coisa que queiram referir?

Sa: - Não é preciso dizer como é que o animal é?

Tahcin: - O que é que vocês acham? Digam-me vocês... é uma informação importante?

Algumas crianças: - sim é!

Tahcin: - Eu que vou assistir as vossas apresentações gostava realmente de saber mais sobre o animal que está a ser falado...

Mu: - Sim é importante para os colegas também saberem e partilhar aquilo que lemos.

Tahcin: - Eu também acho que sim!

(...)

Depois deste diálogo percebi que as crianças responderam o óbvio, ou seja, o que pesquisaram teria de estar na apresentação. Mas eu queria saber que outras informações deveriam lá estar para além da informação sobre o animal. Para tal pus a seguinte questão e surgiu o seguinte diálogo:

Tahcin: - Então é só a informação que pesquisaram é que é importante estar na apresentação?

Ma: - hmmm... temos de pôr os nossos nomes?

Tahcin: - Ora que bem! A identificação dos grupos, dos autores desta apresentação é muito importante... muito bem Ma!

(...)

Tahcin: - Nós até agora construíamos os nossos textos... em que processador de texto mesmo?

Lu e Ol: - no *Word*!

Tahcin: - Boa! Este que vamos usar hoje é semelhante, mas tem outra particularidade.... alguém sabe?

(fez-se um silêncio na sala)

Tahcin: - Pois bem! Este programa tem o nome de PowerPoint que é muito utilizado para fazer apresentações porque ele está preparado esteticamente, ou seja, a sua estrutura é própria para apresentações. Ol:

- Quando mostraram aquela história “O passeio dos padrões!”

Ma: - Também quando falamos dos cm, mm...

Tahcin: - Ora bem! É isso mesmo! Decidimos usar o PowerPoint para dar alguns conteúdos como vocês viram! Mas hoje vão ser vocês a fazê-lo, portanto vou ter com cada grupo e vou pôr no vosso computador o modelo que preparei com as questões que vocês referiram e muito bem, mas depois vocês podem fazer as alterações que quiserem. Mas pronto já vos explico melhor quando for aí ter convosco. Enquanto eu vou circulando pelos grupos os que ainda não tiverem o modelo no computador vão preenchendo o guião que ainda não está todo completo certo? A questão, portanto... 3 e 4 onde distribuem as tarefas de cada um de vocês e... referem como vão apresentar certo?

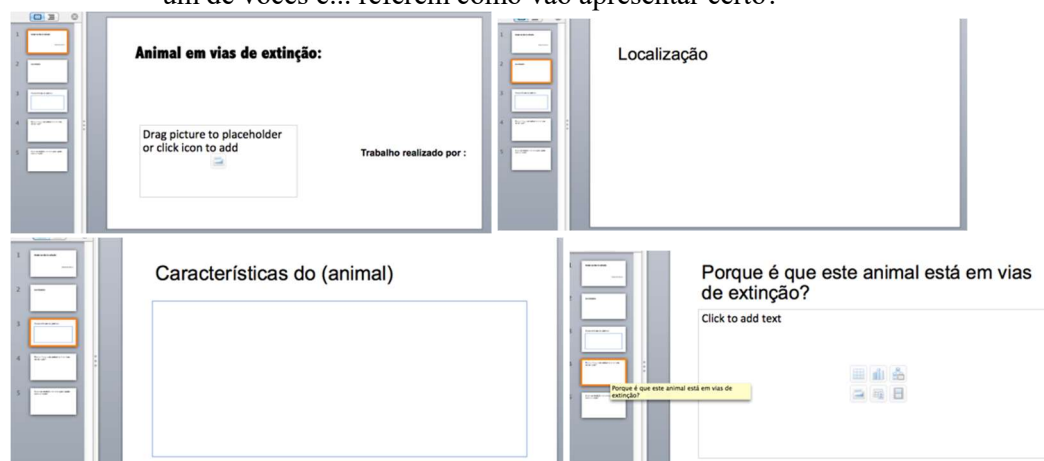




Figura 13 – Sugestão da estrutura das apresentações

Grupo: Ar, Ma, Mu, Pe

É importante ressaltar que este grupo possuía 4 elementos, mas como um deles faltou então não tiveram grandes dificuldades em distribuir as tarefas, porque conseguiram organizar-se de forma que estivessem todos ocupados. Enquanto um lia e selecionava a informação o outro auxiliava quem escrevia e assim iam rodando.

Ma: - Vá vamos lá o que é que temos de fazer? Como é que organizamos quem faz o quê? Eu quero escrever!!!

Mu: - ah! mas eu também quero...

Pe: - O que acham de pôr a imagem do animal? Eu posso pôr? Eu já vi um amigo meu a fazer isso!

Ma: - Boa!

Ma: - Então vá escreve aí no guião, Mu! Elemento 1 és tu, põe. O que queres fazer?

Mu: - Vou escrever, podemos todos escrever não é... se queremos todos!

(...)

Grupo: Di, Do, Sa, Mo e Jo

Este grupo, constituído por 5 elementos, já teve mais dificuldades em distribuir as tarefas, pois enquanto uns faziam uma coisa outros simplesmente ficavam a conviver: brincavam, conversavam e destabilizavam os outros colegas. De forma a solucionar este problema fui conversar com o grupo e tentar perceber quais eram as ideias que tinham para a apresentação. Uma das ideias do grupo era pesquisar um mapa mundo para localizar o animal neste. Com isto, decidi reparti-los e tive de utilizar o meu computador para eles fazerem a tal pesquisa porque na altura não vi outra solução. Optei por não utilizar o meu computador desde o início por questões de segurança, sendo que poderia haver algum tipo de estrago/avaria e seria da minha responsabilidade. Mas neste caso tive de usar e como não era um trabalho muito extensivo (era a pesquisa de um mapa mundo e a imagem do animal) acreditei que não haveria problema.

Só para esclarecer, por questões de segurança, o meu computador requer um código para aceder a sites desconhecidos e pouco apropriados, portanto relativamente

a esse aspeto estava tranquila, para além de acreditar que nenhuma das crianças ia estar a pesquisar ou a aceder a outros sites senão o que tinha sido estabelecido em grupo, na minha presença.

Relativamente aos textos, esta atividade requeria uma produção de texto mais simples, mas muito bem pensada. O objetivo era que o grupo retirasse informação pertinente após a leitura dos textos, na pesquisa orientada (fase 3), e transformasse essa informação mais sintética e coesa.

Por exemplo, o texto, para a pesquisa orientada, foi disponibilizado da seguinte forma aos grupos:

Leopardo das neves

O Leopardo-das-neves (Uncia uncia) é um felino que habita as grandes altitudes da Ásia central, principalmente o Tibete, o Nepal, a Índia, o Paquistão, o Himalaia e o monte Everest. Pouco se sabe a respeito desse animal arredio e solitário, que raramente é visto por seres humanos.

O Leopardo-das-neves é uma espécie de felino das altas montanhas. Podemos encontrar exemplares desta espécie nos vales das montanhas da Ásia central, a alturas de 5500 metros.

O Leopardo-das-neves podem ser encontrados na Mongólia, oeste e sul da China, o Nepal, os Himalaias, Tibete, Afeganistão, Paquistão, ... como vemos, encontra-se por toda uma superfície de cerca de um milhão de quilómetros quadrados. Este felino vive geralmente debaixo do limite das neves. No Verão, entre os 2700 e os 6000 metros de altitude. No Inverno desce para os 1000 metros. Graças à sua pelagem densa e os seus sólidos pulmões, não fica afectado pela falta de oxigénio do local.

O Leopardo-das-neves possui uma pelagem comprida e espessa, vai desde do cinzento claro ao cinzento creme. A parte inferior da sua pelagem é mais branca enquanto a zona dorsal está cheia de manchas escuras em forma de anéis (separados ou não). O leopardo-das-neves apresenta patas de grandes e orelhas curtas e arredondadas. O peso deste leopardo ronda entre os 25 e os 50 kg. O seu comprimento varia entre um 1 metro e 1,30 metros. A sua cauda é longa, entre os 90 cm e 1 m de comprimento. Esta ajuda a manter o equilíbrio em zonas mais perigosas.

Sabemos que o Leopardo-das-neves é um animal muito solitário que ocupa um grande território. Tanto que a única fêmea encontra-se num vale inteiro. É um felino excessivamente raro e difícil de observar na natureza devida a inacessibilidade do seu habitat. Para alimentar-se, gazelas do Tibete. Também caça presas mais pequenas como marmotas ou lebres.

Todos os dias o Leopardo-das-neves percorre grandes distâncias para procurar as suas presas. Ele procura um local para viver em cavidades de penhascos e parece permanecer fiel aos seus refúgios habituais.

Ao contrário do leopardo comum, o Leopardo-das-neves é ativo durante o dia e caça diretamente e não utiliza estratégias de ataques surpresa. Os seus grandes olhos estão perfeitamente adaptados para uma visibilidade difícil, o que lhe permite caçar em zonas mais escuras. Apesar do seu grande tamanho, o Leopardo-das-neves ronrona da mesma forma que os pequenos felinos. Graças às suas grandes e musculadas patas posteriores, o Leopardo-das-neves é o melhor saltador entre os felinos. Pode chegar a saltar até de metros de altura. É um animal que caça em emboscada, para posteriormente lançar-se com um salto sobre a presa.

A sua pelagem é uma das mais belas dentre todos os felinos, é macia e espessa, de pelos longos e sedosos. São animais que medem, de cabeça e corpo até 1300mm e a cauda que chega a 1000mm. As fêmeas podem pesar até 40 kg e machos até 55 kg. A sua coloração varia do cinza claro ao cinza escurecido, com as partes inferiores quase brancas.

Essa pelagem é útil para se esconder ou camuflar-se na neve e caçar as suas presas por emboscada. A sua alimentação consiste em aves, roedores como a marmota e a lebre, e pequenos mamíferos como o carneiro-selvagem.

Embora habite em regiões remotas e de difícil acesso, atualmente o leopardo-das-neves encontra-se na lista de espécies ameaçadas de extinção porque os seus ossos, a sua pele e alguns de seus órgãos são utilizadas pela medicina asiática para a produção de remédios.

A existência da espécie está ameaçada e sua caça foi restrita, embora ainda continue. Nos Estados Unidos a importação de casacos feitos com peles dos grandes felinos é ilegal. O leopardo das

neves leva uma vantagem sobre os demais habitat é de difícil acesso. Ele vive em grandes altitudes, entre 3 000 e 6 000 metros, no Himalaia e nas montanhas do norte da China.

Para além disso, o conflito que possa vir a existir entre os leopardos tem uma outra causa na origem: o clima, ou melhor, as alterações drásticas do mesmo. Os leopardos das neves habitam, por norma, em zonas montanhosas muito altas, e a subida das temperaturas fará com que a linha das árvores suba, que os bosques cresçam em lugares mais altos. Com a alteração das temperaturas, os leopardos comuns avançarão com os bosques e a sua população vai crescer, o que aumentará os conflitos entre as duas espécies. A perda e fragmentação do seu habitat devido à mudança climática representa um perigo claro para os leopardos das neves. Além de que o leopardo comum tem, por norma, uma estatura maior e são mais agressivos, em comparação ao leopardo das neves. E na luta pela sobrevivência o “fantasma das montanhas” perde a batalha contra o leopardo comum.

Estima-se que neste momento o número de animais desta espécie ronde apenas entre os 4 500 e os 10 mil estando espalhados por 12 países, com principal foco para a China onde habitam cerca de 65% do total desta população animal.

Estes animais são caçadores oportunistas, que podem pregar desde um Yak (que pesa mais de 200 kg) até um pequeno veado (que pesa somente 10 kg). Podem pregar aves como o faisão ou as pequenas marmotas. Trata-se de um animal pouco estudado, devido a seus hábitos reservados, poucos exemplares, distribuição esparsa e dificuldade das condições de seu habitat.

Durante séculos, o leopardo-das-neves tem sido alvo de mistério e folclore. Muitos moradores dos vilarejos da Ásia Central acreditam que os leopardos-das-neves não comem a carne das suas presas, alimentando-se apenas do seu sangue; esta crendice é dada devido aos pequenos orifícios deixados pelos dentes caninos dos leopardos, quando estes sufocam suas vítimas, somado a exemplos do abandono (por algumas horas ou dias) de algumas presas abatidas, antes de retornar para se alimentar da mesma, e neste período de “abandono” os animais abatidos são visualizados pelos nativos.

Relativamente a reprodução destes seres vivos, os bebês (em média 3), nascem em abrigos nas rochas, após um período de gestação de aproximadamente 103 dias. Pesam ao nascer aproximadamente 450g e abrem seus olhos após 7 dias. Começam a ingerir alimento sólido aos 3 meses de idade.

A época de acasalamento decorre de Janeiro a Março. Os seus chamamentos lamentosos foram, com certeza, confundidos com os do abominável Homem das neves. O período de gestação é de 98 a 104 dias, após os quais nascem, normalmente duas a três crias, num abrigo rochoso bem camuflado. Os nascimentos ocorrem, principalmente, de Abril a Junho.

As crias nascem com os olhos fechados e com pelagem com manchas quase totalmente negras. São amamentadas durante dois meses e tornam-se independentes entre os 18 e os 22 meses, obrigando a fêmea a apenas criar a cada 2 anos.

Atingem a maturidade sexual entre os dois e três anos de idade.

A espécie possui de 4.500 a 7.500 espécimes na natureza, é alvo constante da caça clandestina. Uma pesquisa da WCS descobriu mais espécimes nos arredores do Corredor Wakhan, no nordeste afegão.

Através desta informação este grupo selecionou a informação e conseguiu resumi-la e tirar as informações mais relevantes, como podemos ver a seguir:

Informação retirada do texto do Leopardo das Neves

O leopardo das neves tem uma pelagem densa, manchas e orelhas pequenas. É um animal mamífero (felino) e alimenta-se de aves, gazelas (é carnívoro). Este localiza-se em países como Tibete, Mongólia, China, Afeganistão e Himalaias.

O leopardo-das-neves está em vias de extinção porque as pessoas usam ossos, pele e órgãos para medicina, medicamentos e xaropes.

Uma das medidas tomadas para ajudar estes animais é seguir a ordem de alguns

Através deste texto posso concluir que o grupo selecionou a informação pertinente e essencial do texto. As curiosidades e o que aprenderam através da pesquisa, como não poderia estar tudo exposto, decidiram dizer oralmente. Por exemplo, quando indicaram onde se localizava este animal, na apresentação não se limitaram a dizer os locais também acrescentaram em que condições: “O leopardo-das-neves habita em zonas montanhosas muito altas”.

O outro grupo também selecionou a informação adequadamente como podemos ver o texto abaixo:

Informação retirada do texto do Koala:

O koala tem a cabeça pequena, o focinho curto e os olhos separados. O nariz é grosso e achatado. É um animal mamífero. Alimenta-se de eucalipto e são herbívoros.

Este animal está em vias de extinção porque têm doenças como a infecção bacteriana e também é causada pelos lenhadores, que devastam grandes áreas de florestas para aproveitamento da madeira, e os cães de caça que com muita facilidade os apanham enquanto mudam de árvores. Portanto os koalas vivem em estado selvagem, mas a sua população continua a descender por perda de habitat e devido à doença causada pela clamídia e pelos atropelamentos.

As medidas tomadas para ajudar estes animais são propostas pelo ministério do ambiente australiano, mas estas estão a gerar alguma discussão. Está a ser investigada uma vacina para prevenir a doença, que se supõe ter sido introduzida por uma ovelha trazida pelos primeiros colonos europeus e se propagou rapidamente nos últimos 200 anos entre os koalas.

Ao explorarem este programa e ao colocarem neste a informação os grupos não tiveram grandes dificuldades apenas tinham diálogos do tipo: *tu demoras muito a escrever! Onde está o acento? Não é assim que se escreve é dOenças... com O! Tu também.... agora é a minha vez tens de esperar!* Portanto o que se verificava era a

preocupação em ter as coisas feitas e aproveitar ao máximo para que pudessem estar com o computador.

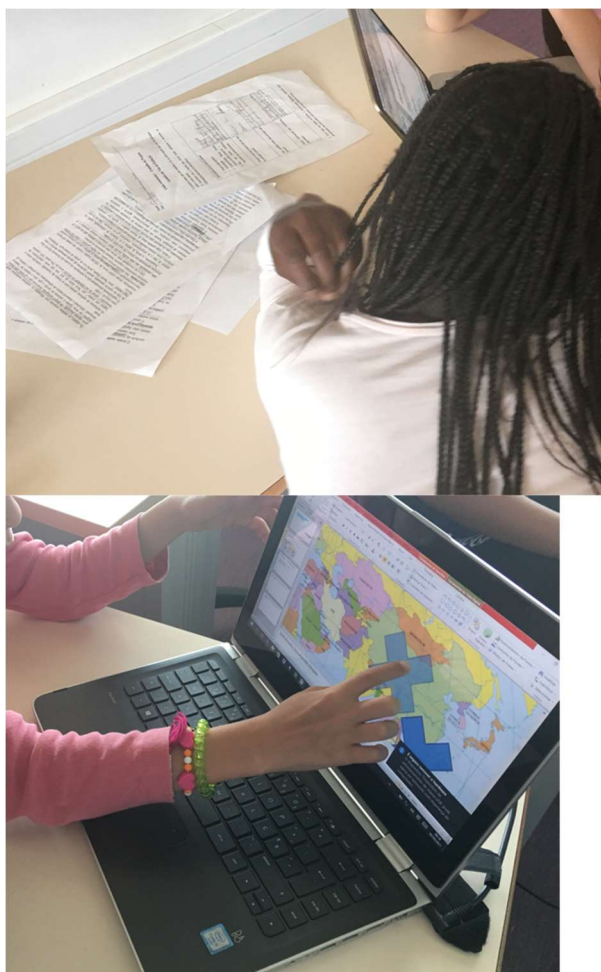


Figura 14 – Grupos a construírem as apresentações

Este tipo de texto, expositivo, teve uma vertente mais informativa, como acontece na maioria das apresentações, mas os grupos conseguiram criar um espaço para retirar dúvidas, partilhar ideias e curiosidades. As apresentações foram claras e objetivas e utilizaram uma linguagem simples o que fez com que todos facilmente percebessem.



Figura 15 – Apresentações em formato digital

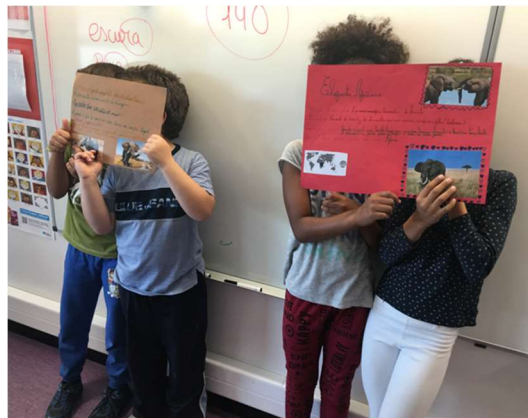


Figura 16 – Apresentações em papel

O que é que esta atividade permitiu?

Primeiramente pensei que o facto de todos os grupos não terem o computador seria injusto e seria um fracasso para o meu projeto. Mas não foi. Esta atividade permitiu-me refletir, mas mais do que isso, as crianças também puderam ver com os seus próprios olhos que quem trabalhou com o computador teve uma apresentação mais apelativa, mais limpa e mais rápida.

Foi a primeira vez que fizeram uma apresentação desta forma, os grupos ficaram orgulhosos dos seus trabalhos e os colegas também ouviram impressionados e silenciosamente a apresentação. Foi a primeira vez que vi a turma tão envolvida e tão interessada em ouvir a apresentação dos colegas e isso deixou-me de certa forma, realizada.

Além disso, esta atividade permitiu às crianças que explorassem mais ferramentas deste programa, desta vez conseguiram formatar imagens, conseguiram utilizar as caixas de texto, as formas para identificar a localização do animal. E como implicava ter de mexer muito, ou seja, colocar o texto à frente, a imagem atrás e ver se gostavam esteticamente do produto final puderam também usar a opção retroceder e

quando isso acontecia ficavam maravilhados porque viam que o trabalho que tinham feito antes foi recuperado.

Contudo também houve conflitos para os quais tive que arranjar soluções na hora e mais uma vez improvisar como a nossa profissão tanto exige. No grupo do Koala houve um grande conflito porque um dos elementos reagia mal às críticas dos colegas. Após ouvir algumas ideias do grupo pensei que seria importante afastar este elemento para que fizesse alguma coisa que o deixasse ocupado. Como ele deu a ideia de pôr uma imagem no trabalho achei por bem deixá-lo a pesquisar a imagem enquanto o outro grupo organizava-se e ainda não precisavam dos dois computadores. Depois de ele pesquisar a imagem e voltar novamente a juntar-se ao seu grupo fui ver como estava a situação:

Tahcin: Então está tudo bem aqui? Conseguiu pôr o koala?

Pe: Consegui só não consigo tirar esta coisa cinzenta (todo animado) queria pôr a imagem grande, mas não consegui.

Tahcin: Então espera é assim vens aqui e aumentas a imagem... está bom assim?

Pe: Sim!

Tahcin: Boa! Está giro! Que bem.

A criança ficou orgulhosa pelo seu desempenho e os conflitos desvaneceram-se.

No outro grupo, do leopardo das neves, também me apercebi que havia um elemento que não estava a participar. Desta vez verifiquei que o conflito não era com o grupo apenas não queria participar, estava mais interessado em conversar com os amigos. Para envolver esta criança tentava questioná-lo acerca das informações do animal:

Tahcin: Mo qual é a localização do vosso animal?

Mo: Não sei, não encontro?

Tahcin: Não encontras? Mas isso já não está selecionado?

Di: Está sim Tahcin, está já no guião!

Tahcin: Então Mo? Vê lá com atenção.

Mo: Ah está aqui... Fibet, Afeganistão...

Tahcin: Fibet?

Di: Tibet Mo, Tibet!

Mo: Não percebo a letra dele!

Mais uma vez percebi que deve haver uma intervenção atempada para resolver situações problemáticas e permitir que todos participem e aproveitem este tipo de atividades.

Quase a terminar este capítulo penso que seja importante voltar atrás e relembrar a ideia de criar uma plataforma para as crianças puderem publicar os trabalhos. O blog foi a opção que escolhi para apresentar os trabalhos feitos em sala de aula e este foi deveras importante para toda esta intervenção, pois foi um motor para as crianças fazerem as atividades com mais entusiasmo, pois teriam a oportunidade de partilhar o que fizeram com as famílias e amigos, fora do contexto escolar.

Apenas para explicar como todo este processo se desenrolou, a ideia do blog surgiu através de mim que pretendia que o trabalho das crianças fosse visto pelos familiares, amigos e mesmo pelas crianças em casa. Para tal, no primeiro inquérito por questionário perguntei se tinham alguma noção do que era um blog ou um site, para perceber se sabiam da sua funcionalidade. Acabei por decidir pelo blog porque os visitantes poderiam comentar. E tal como previra, aconteceu e foi muito entusiasmante: comentou a coordenadora da escola, a professora cooperante, as famílias das crianças, as próprias crianças e foi muito gratificante tanto para as crianças como para mim. A própria professora cooperante, no inquérito por entrevista, referiu que achou muito interessante a criação do blog, pois foi curioso ver a reação das crianças e o entusiasmo destas ao realizarem as atividades e ao publicá-las.

Além do blog ser já uma novidade para as crianças e para as famílias, a forma como as publicações eram apresentadas também foi uma mais valia isto porque as crianças ao visitarem o blog tinham a oportunidade de ver que há diversas ferramentas no mundo digital e isso criava, de certa forma, uma curiosidade e um gosto pelas TIC da parte das crianças. Por exemplo, a publicação de um dos textos foi feita através de uma plataforma que apresentava os textos em forma de livro (*ISSU – digital publishing platform for magazines, catalogs and more*).

Para criar o sentimento de pertença do blog à turma decidi que seriam os alunos a fazerem o seu layout (através de um concurso, foi decidido por votos o desenho mais original) e as atividades eram inseridas pelas crianças no computador da escola. Note-se que várias foram as atividades que publicamos no blog e não só as atividades que foram utilizadas neste projeto.

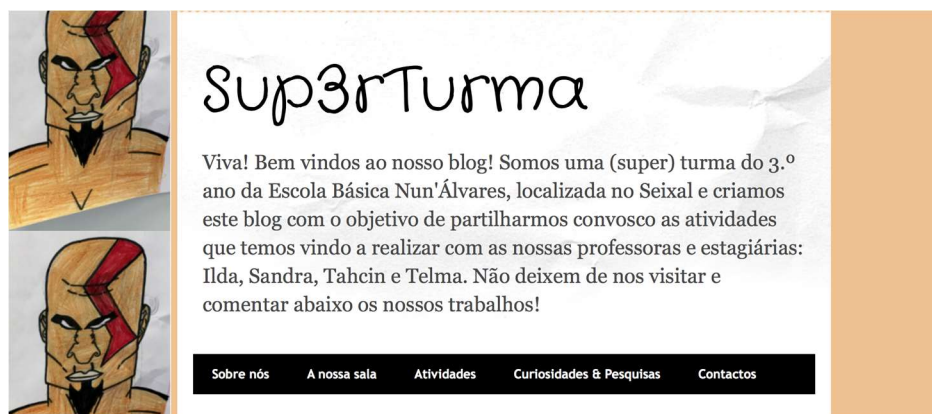


Figura 17 – Página inicial do blog

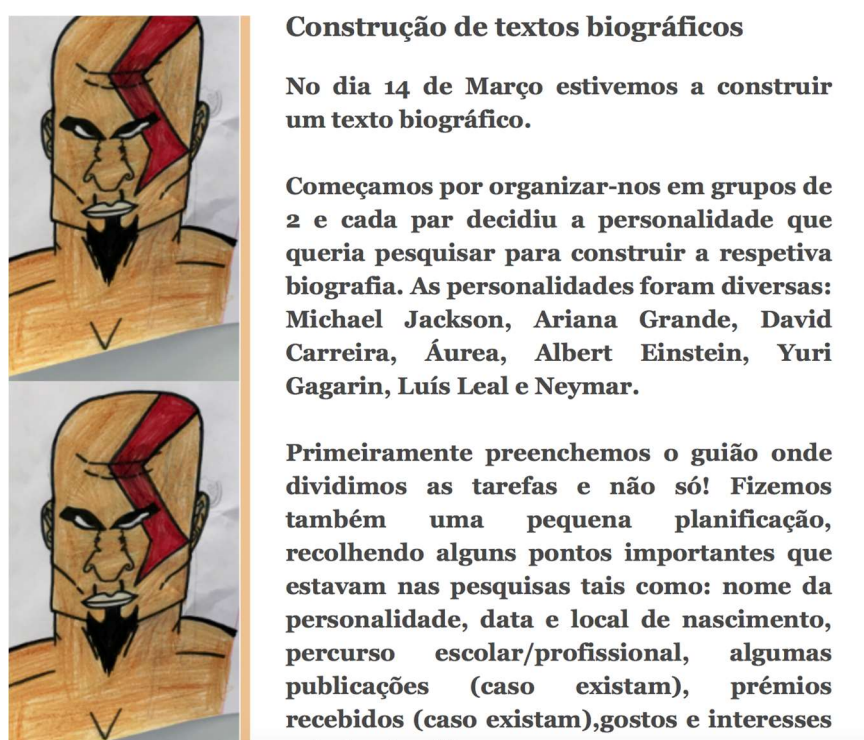


Figura 18 – Exemplo de uma das atividades no blog

Com isto, findo este capítulo e darei início ao próximo onde constará o balanço de toda esta intervenção.

Capítulo IV- Balanço final

Nesta fase final do relatório é necessário retomar à questão de estudo – *Que contributos podem as TIC oferecer para o desenvolvimento da produção escrita?* - para o que me parece imprescindível começar por responder às subquestões:

Quais os contributos das TIC para a melhoria do texto escrito?

Devido ao tempo de estágio não verifiquei uma grande evolução na escrita das crianças, no entanto verifiquei que houve algumas crianças que utilizaram o processador fora do contexto escolar para escrever, para mostrar à família, ou como um diário:

Tahcin ontem mostrei ao meu pai o Word. Escrevi uma mensagem para ele(...)

Verifiquei também que as crianças ao escreverem o seu texto no computador trabalharam a direcionalidade da escrita, tivemos a oportunidade de verificar a ortografia automática ou sugestão ortográfica (a utilização das maiúsculas, minúsculas, dos erros ortográficos, da utilização da pontuação, sinónimos) bem como a estética do texto.

Além disso, constatei que as atividades foram realizadas com muito entusiasmo e que as crianças conseguiram ter algumas noções das características de diferentes tipos de texto. E foi este entusiasmo que diferenciou uma atividade em papel do formato digital.

- Que contributos das TIC se podem identificar ao nível da motivação dos alunos em relação à escrita?

Apesar de já ter respondido, de certa forma, na questão anterior, verifiquei que as crianças, na sua maioria, estiveram realmente motivadas e empenhadas em realizar as atividades em grande parte pelas características das tarefas envolvidas, isto porque não tinham esta experiência diariamente e isto suscitava curiosidade. Além disso a forma como as atividades eram apresentadas às crianças e o facto de eles terem de usar o computador para realizar as atividades foi todo um conjunto de novidades, se é que posso dizer assim, que os incentivou a realizar.

Além disso, volto a frisar o papel do blog, pois permitiu que o trabalho das crianças fosse, de certa forma, valorizado e isto fez com que a motivação ao realizar as atividades fosse outra. Porque poderiam partilhar com os familiares o que faziam em sala de aula. O facto de os alunos saberem que os seus textos irão ser lidos por outras pessoas, noutros locais, foi incentivador para a escrita, pois isto fazia com que se esforçassem mais. Houve várias vezes que ouvi: “Tahcin isto vai para o blog? Hoje quando chegar à casa vou ver o blog com a minha mãe e mostrar o que fizemos!”

- ***Que contributos das TIC se podem identificar em termos da indução do trabalho colaborativo?***

A falta de computador por cada aluno obrigou a que este trabalho fosse feito a pares ou em grupos. Apesar de ter verificado vários conflitos, não posso deixar de enaltecer esta forma de trabalhar. Os alunos ao trabalharem em conjunto mobilizaram competências, que só são possíveis de mobilizar através desta metodologia, sendo que beneficiam na aquisição de aprendizagens. Verifiquei que havia uma interajuda e em grupo poderiam, mais facilmente, encontrar soluções para alguns dos problemas e dúvidas que iam surgindo. Além disso, trocavam ideias e partilhavam conhecimento. É claro que mais uma vez, esta forma de trabalhar poderia ser feita sem a utilização do computador, mas com esta ferramenta a organização em grupo, a distribuição das tarefas foi, de certa forma, mais fácil. Por exemplo, um dos elementos poderia escrever e o outro poderia ditar e ambos poderiam estar a visualizar o trabalho em simultâneo. Normalmente quando escrevemos numa folha temos tendência a puxar a folha para o nosso lado e o nosso par apenas está a ditar sem poder ver como o trabalho está a decorrer. Além de que há sempre a discussão: “eu quero escrever!” (como se pode verificar em quase todos os diálogos, na parte da distribuição das tarefas) e essa discussão leva a que ambos tenham de escrever e se for em papel a letra fica diferente. Com o computador isto torna-se mais rápido e, de certa forma, fácil, não há uma diferença na caligrafia e automaticamente entregam o produto final mais rapidamente. Esteticamente também fica melhor, não se verificam as marcas do lápis e o gasto do papel de tanto apagar.

Há que fazer também referência ao tipo de atividades que foram realizadas, pois estas apresentavam características específicas que possibilitavam um trabalho colaborativo como por exemplo, não eram demasiado fáceis e simples, possibilitavam a divisão de tarefas, criavam interesse por parte dos alunos, de certa forma estimulavam o pensamento. Estas características, possivelmente asseguraram que os alunos interagissem, trocando ideias e opiniões, atingindo os objetivos de aprendizagem. Com isto concluo que as TIC apresentam diversas vantagens para o trabalho colaborativo.

Aproximando-me da reta final deste projeto, devo abordar, ainda um ponto que considero essencial: o meu papel no decorrer da intervenção. O desenvolvimento deste projeto foi bastante importante para mim, na medida em que refleti sobre o meu papel

enquanto professora, encontrando estratégias para melhorar a minha intervenção. Como refere Shon:

“Um professor deve assumir-se como profissional reflexivo, fazendo uma retrospeção sobre toda a sua prática pedagógica. Esta reflexão faculta a correção e o ajuste do processo educativo ao desenvolvimento das crianças” (2000, p. 43).

A razão pelas atividades não terem corrido da forma perfeita como havia idealizado enquanto as planificava ajudou-me a refletir sobre os meus erros, sobre a prática e tentar arranjar soluções para que da próxima vez corresse da melhor forma. E atividade após atividade não encontrei a perfeição, mas encontrei uma melhoria e isso deixou-me feliz, pois consegui ver as lacunas e consegui aceitá-las. Custou-me muito porque o tempo era muito escasso e eu queria ver resultados, mas ao aperceber-me que as crianças puderam explorar o processador de texto, conseguiram ver as várias ferramentas, viram os seus trabalhos a serem valorizados, não só por nós, mas também pelas famílias e outros professores penso que todo este projeto foi uma mais valia.

Além disso, o facto de ter agido na incerteza, ter tentado arranjar soluções sem saber se seriam as mais adequadas, por exemplo quando não tinha computadores suficientes, ou quando havia vários conflitos e tinha de agir de forma que houvesse um entendimento e o grupo pudesse avançar, fez com que eu crescesse enquanto profissional, pois isto são situações do dia a dia de um professor e como profissional tenho de estar atenta e preparada para tal, sendo que “*educar é agir na urgência [e] decidir na incerteza*” (Perrenoud, 2005).

Tendo em conta a minha questão em estudo: ***Que contributos podem as TIC oferecer para o desenvolvimento da produção escrita?*** e ao responder as minhas subquestões ao longo deste capítulo, concluo que as TIC realmente apresentam diversos contributos na aprendizagem das crianças. Se a produção escrita das crianças melhorou ou não, como disse anteriormente, não me é possível avaliar quantitativamente, devido ao tempo do estágio, mas decerto que muitas aprendizagens foram assimiladas.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. 1ª ed. Porto: Edições ASA, (p.p. 97-110)
- Agamben, G. (2007). *Bartleby, Escrita da Potência*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Armstrong, A. & Casement, C. (2001). *A Criança e a Máquina*. Artmed Editorial.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora
- Balle, F. (2003). *Os Media*. Porto: Campo das Letras Editores.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Beaugrande, R. (1984). *Text production*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Belchior, M., Tafoi, B., Paulino, C., Correia, H., Silva, M. T., Camilo, M. R., Branco, P., Almeida, P., & Fragoso, T. (1993). *As Novas Tecnologias de Informação no 1o Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: GEP – Ministério da Educação.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). A Aprendizagem Cooperativa numa Pós-Modernidade Crítica. *Educação, Sociedade e Culturas*, 123-147.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Caseiro, M. (1989). *A Utilização do Processamento de Texto na Sala de Aula*. Projeto Minerva. Lisboa: Departamento de Educação.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet: Reflexões sobre internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Célis, G. I. (1998). *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Porto Alegre:

Artmed.

Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Correia, S. (2012). Tecnologias para a Inclusão. In J. Merriënboer, S. Correia, & J. Paiva, *As Novas Tecnologias* (pp. 65-84). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Coscarelli, (1998). *O uso da informática como instrumento de ensino - aprendizagem*. *Presença Pedagógica*, 4, (20), Mar. /Abr.1998, 36-45.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 455-479.

Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.

Esteves, B. A.(2012). *A utilização do computador Magalhães na transformação das práticas educativas: Projeto desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Miranda do Douro*. Dissertação de Mestrado. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.

Fayol, M. & Chanquoy, L. (1991). “Étude de l’utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8-10 ans) et des adultes”. *Pratiques n.o 70*, pp.107-124.

Fernandes, A. M. (2006). *Projeto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Ciências.

Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Ferreira, S., & Martins, A. (janeiro de 2009). O processador de texto como ajuda tecnológica eficaz para alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. *EDUSER: Revista de Educação*, pp. 100-111.

Freitas, J. (1992). *As NTIC na Educação: Esboço para um Quadro Global*. In V. D.

Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas*. Porto: Porto Editora.

Kintsch, W. (1977). *Memory and Cognition*. New York: Wiley Ed.

Leonardi, A. (2002). *O mundo dos computadores*. Enciclopédia Pedagógica Universal. Porto: Edições Asa.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2012). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Meirinhos, M. (2000). *A Escola Perante os Desafios da Sociedade da Informação*. p. 14.

Monteiro, M. & Pereira, N. (2002). Acesso ao Ensino Superior: Psicologia 12o ano. Porto Editora.

Moreira, V. (2000). *Escola do futuro Sedução ou inquietação? As novas tecnologias e o reencontro da Escola*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2005). “A Escola e o poder discriminatório da escrita”. In *A Língua Portuguesa: presente e futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (pp. 107-127).

Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2010). *Escrita – Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação.

Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água.

Pereira, D. (1992). O papel dos diferentes ambientes da língua de input no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem da língua materna. In Delgado- Martins, M., *Para a Didáctica do Português - Seis Estudos de Linguística* (pp. 23- 44). Lisboa: Edições Colibri.

Pereira, M.L. (2000). *Escrever em Português*. Porto: ASA.

Pereira, M. L. N. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Revista Educación*, 34(1), 31-53.

Pereira , S., & Pereira, L. (2011). Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha . *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"* (pp. 157-168). Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade .

Perrenoud, P. (2005). *Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza*. Porto Alegre: Artmed.

Ponte, J. (1994). *O Projecto MINERVA*, Introduzindo as NTI na Educação em Portugal, DEPGF. - Ponte(MINERVA-PT).rtf (Acedido em 24/02/2013).

Ponte, J. (1997). *As Tecnologias e a Educação*. Texto Editora.

Pretto, N. & Serpa, L. (2001). *A Educação e a sociedade da Informação*. In Dias, P. & Freitas, V. (org.), *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Desafios 2001*. Braga: Centro de competências NÓNIO Séc. XXI da Universidade do Minho.

Ramos, A. *et al.* (2007). Integração Curricular das TIC: Ponto de vista dos professores. In Osório, A. & Puga, M. (coords.), *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola*, Vol. 1 (pp. 33-48). Braga: Universidade do Minho - Centro de Investigação METAFORMA.

Reichler-Béguelin, M.J. (1988). *Écrire en Français*. Neuchatel, Paris: Delachaux & Niestlé.

Santos, L. (2006). *A escrita e as TIC em crianças com dificuldades de aprendizagem: um ponto de encontro*. Dissertação de mestrado em Educação Especial, na área das dificuldades de aprendizagem. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, Braga.

Sarmiento, A. (1994). *O Processamento de texto e o Ensino das Línguas Estrangeiras*. Cadernos Pedagógicos. Edições Asa.

Shon, D.(2000). *Educando profissional reflexivo*. Lisboa: Artmed.

Silva, B. (2001). A Tecnologia é uma estratégia. In Paulo Dias & Varela de Freitas (org.). *Actas da I Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Desafios '99*. Braga: CC Nónio Século XXI da Universidade do Minho.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Souza, R. (2005). *Uma proposta construtivista para a utilização de tecnologias na educação*. In R. Silva & A. Silva (orgs), *Educação Aprendizagem e Tecnologias: O paradigma para professores do séc. XXI*. Lisboa: Edições Sílabo, 121-138.

Tavares, C. F., & Barbeiro, L. F. (2011). *As Implicações das TIC no ensino da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Teixeira, M., Novo, C., & Neves, E. (2011). Abordagens Relevantes para o Ensino da Escrita – Do Papel ao Digital. *Interacções*, pp. 238-258.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valadares, L.M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Lisboa. Edições ASA.

Vygotsky, L.(2003). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). *A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância*. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1059). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Documentos institucionais

Plano de Turma (2016/2017).^[1]_{SEP}

Projeto Educativo da Instituição (2014-2017).

Apêndices

Apêndice 1- Inquérito por questionário diagnóstico

Nome: _____

Data: ____/____/____

1. Sabes o que são as TIC?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, explica:

2. Gostas de usar as tecnologias? Justifica.

3. O que costumavas utilizar?

Computador ☐

Tablet ☐

Telemóvel ☐

3.1 O que costumavas ver/fazer com esses aparelhos?

4. Tens computador em tua casa?

Sim ☐

Não ☐

4.1 Se sim, o teu computador tem acesso à internet?

Sim ☐

Não ☐

5. Sabes o que é um site?

Sim ☐

Não ☐

5.1 Se sim, dá um exemplo.

6. Sabes o que é um blog?

Sim ☐

Não ☐

6.1 Se sim, dá um exemplo.

Obrigada pela tua colaboração!

Apêndice 2 - Exemplar inquérito por questionário pós atividade

Nome:

Data:

1. Gostaste de fazer a atividade?

2. Costumas utilizar esta ferramenta? (Power point). Se sim, para quê?

3. Aprendeste alguma coisa com esta atividade? Justifica a tua resposta.

4. Grau de dificuldade (Faz um círculo à volta da opção):

Fácil
Difícil

Justifica:

5. Gostaste de trabalhar com o teu grupo? Justifica.

Apêndice 3 – Guião texto descritivo

Guião para o texto descritivo

Para a realização desta atividade terás de fazer um texto com o máximo de 15 linhas, onde descreves alguém (por exemplo, um herói, uma personagem de um filme, o teu melhor amigo/amiga, o teu animal de estimação...)

1. Identifica quem irás descrever.

--

2. Enumera na seguinte tabela as características físicas e psicológicas de quem irás descrever:

Características físicas	Características psicológicas

3. Relê o texto que escreveste e verifica os aspetos apresentados

	Sim	Não
--	-----	-----

Utilizaste adjetivos e outras expressões para caracterizares quem escolheste?		
Tiveste dificuldade em escolher quem irias caracterizar?		
Tiveste dificuldades em realizar esta atividade?		

Apêndice 4 – Guião texto narrativo

Guião para o texto narrativo – *Estória nas cartas*

Para a realização desta atividade terás de fazer um texto com o máximo de 15 linhas, onde crias uma estória:

1) A tua narrativa tem de ter:

- **Título**
- **Introdução** (onde se apresenta a situação inicial da história, os personagens, o tempo e o espaço)
- **Desenvolvimento** (onde se desenrolam as situações, os conflitos)
- **Conclusão** (resolução dos acontecimentos)

1.1

Título: _____

Personagem (que saiu nas cartas): _____

Personagens inventadas por ti:

Objeto (que saiu nas cartas): _____

Local/espaço (que saiu nas cartas): _____

Organização do trabalho a pares

Como vamos dividir as tarefas.

O que vou fazer (elemento 1 do par)	O que vou fazer (elemento 2 do par)

Como vamos apresentar o trabalho à turma, como nos vamos organizar?

Revisão do trabalhos, após terminado:

1. Releiam o texto que escreveram e verifiquem os aspetos apresentados

	Sim	Não
Utilizaste adjetivos e outras expressões para caracterizares as personagens, objetos e o local?		
Tiveste dificuldade em escolher os vários elementos da história?		
Tiveste dificuldades em realizar esta atividade?		

2. Como avaliamos o nosso trabalho em parceria:

2.1 Escutámos as opiniões e as ideias de cada um.

Sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

2.2 Ambos contribuímos com ideias e opiniões.

Sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

2.3 Discutimos os nossos pontos de vista

Sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

2.4 Expressámos os nossos desacordos de forma educada.

Sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

2.5 Partilhámos as responsabilidades.

Sempre ☐ às vezes ☐ raramente ☐ nunca ☐

Apêndice 5 – Guião orientador – trabalho de projeto

Guião orientador – pesquisa sobre os animais

1. O primeiro passo para este trabalho é ler as informações que vos foi entregue sobre o vosso animal;

É importante que à medida que forem lendo sublinhem e escrevam as informações descritas na tabela abaixo.

- Grupo a que pertence o animal (por exemplo, mamífero, peixe, inseto etc...)
- onde se desloca (terra, mar etc...)
- como se desloca (voa, rasteja etc...)
- características físicas (coberto de pelos, penas etc...)
- alimentação
- <i>habitat</i>
- outras informações que considerem importantes apresentar aos colegas.

2. Com base nos dados recolhidos elaborem um pequeno trabalho, na cartolina que vos foi disponibilizada, onde conste o nome do animal e os pontos referidos acima, caso queiram acrescentar informações que achem importantes façam-no!

- ### 3. Como vamos dividir as tarefas.

O que vou fazer (elemento 1 do par)	O que vou fazer (elemento 2 do par)

4. Como vamos apresentar o trabalho à turma, como nos vamos organizar?